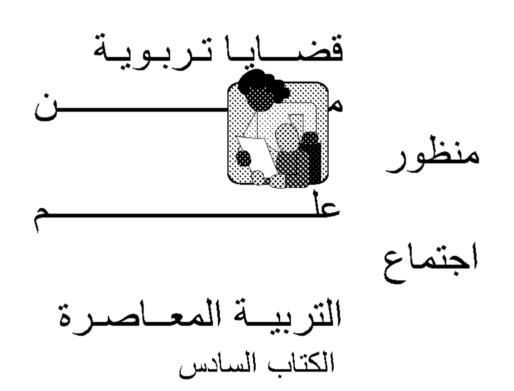


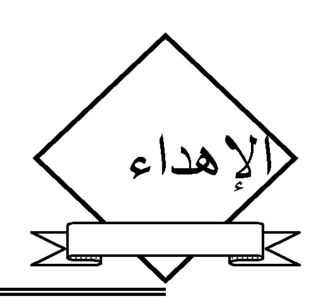
قضايا تربوية من منظور علم اجتماع التربية المعاصرة

الكتاب السادس

الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام

دكتور

محمد حسنين العجمى



إلى من علمنى وأضاء لى طريق حياتى إلى أبى بالرفيق الأعلى

إلى زوجتى المثابرة وفلذات كبدى أحمد ومحمد وداليا وآلا

متعهم الله بالصحة والعافية

أهدى هذا العمل المتواضع

تقديم:

منذ بداية القرن العشرين وفى عام ١٨٩٧م – تحديداً – تحولت التربية من مجال إلى علم تطبيقى *"Applied science"* له مكانته المتواضعة مقارنة بالعلوم النظرية أو الأساسية *"Basic Sciences"* ، وذلك كرد فعل طبيعى لاستخدام المنهج العلمى فى التربية وظهور اتجاهات ومدارس تربوية وعلماء متخصصين فى التربية. ولكن - وفى عام ١٩٦٣م تقريباً – تحولت التربية إلى علم إنتاجى تبادلى؛ لا يعمل بمعزل عن العلوم الأخرى (بل) ويحقق أهدافه إثرَّ تفاعله – المباشر وغير المباشر – مع العلوم الأخرى، ونتيجة لذلك ساد اتفاق بين التربويين على أنَّ التربية ليست علماً واحداً ولكنهما مجموعة من العلوم المتكاملة أطلق عليها (العلوم التربوية) *"Educational Sciences"*.

وفى عام ١٩٧٦م قدم جاستون مبالارية *"Gastan Mialaret"* تقسيماً للعلوم التربوية إلى: علوم تولى مسئولية دراسة الظروف العامة والخاصة للمؤسسات التربوية (وأهمها:علم اجتماع التربية واقتصاديات التعليم، والتربية المقارنة،وأنثروبولوجيا التربية) وعلوم تتولى مسئولية دراسة الفكر التأملى والتطورى فى التربية (وأهمها: فلسفة التربية والتخطيط التربوى) وعلوم تتولى مسئولية دراسة العملية التربوية من الداخل (وأهمها: علم دراسة الجماعات الصغيرة، الإدارة المدرسية، علم النفس التربوى، المناهج وطرق التدريس). ولعلَّ هذا التقسيم (التقليدى) يؤكد على أنَّ (أصول

التربية) تمثل بوتقة التربية أو منطقة التقاء وتفاعل بين العلوم التربوية فى تفاعلها مع العلوم الإنسانية التى تتناول الإنسان فى جانب أو أكثر من جوانب شخصيته (ومنها: علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والسياسة والإدارة والأنثروبولوجيا) والتى تشير إلى مجموعة الأطر النظرية والمبادئ والمفاهيم والنظريات والمُسلَّمات والنتائج التى تتفاعل معها التربية – تفيد وتستفيد – ويطلق على طبيعة هذه التفاعلات ونواتجها (أصول التربية) *"Foundations of Education"* وكنتيجة لتفاعل التربية مع علم الاجتماع العام ظهر (علم اجتماع التربية).

وانطلاقاً من كون التربية نظاماً وعملية وظاهرة اجتماعية لا تعمل فى فراغ وإنَّما فى تفاعل مستمر ومباشر مع المجتمع ككل – من ناحية – ومع نظمه ومؤسساته وعملياته وظاهراتة المختلفة – من ناحية أخرى –؛ لذا فإنَّ العلمَ الذى يتولى مسئولية دراسة هذه التفاعلات هو (علم اجتماع التربية) *Sociology of Education*، ويُطلق على هذه المسئولية (مُدخل الاتجاه العام). ولا يتمركز (علم اجتماع التربية) حول هذه الحدود وإنَّما يتعداها إلى دراسة التربية – كعملية أو نظام أو مؤسسة اجتماعية – من الداخل (بما فيها من عمليات واتجاهات وظاهرات وتفاعلات)، ويطلق على هذه المسئولية (مدخل النظام الدقيق). ولعلَّ دلالة ذلك كله أنّ (علم اجتماع التربية) أصبح يُنظر ليه باعتباره " أحد فروع المعرفة المنبثق إثرَّ تفاعل التربية – كنظام وعملية وظاهرة– مع علم الاجتماع العام. ويُناط به الدراسة العلمية الاجتماعية للتربية من كافة جوانبها وعناصرها – سواء من داخل المؤسسة التربوية – أو من خارجها–، بجانب التفاعلات والعمليات والظاهرات والمشكلات الاجتماعية التى تتفاعل مع بعضها البعض وما ينتج عن هذا التفاعل من إيجابيات وسلبيات".

وبالرغم من أنَّ الدراسة الاجتماعية للتربية بدأت تحت مظلة (علم الاجتماع العام)، فقد حدثت مجموعة من التغيرات – مع بداية القرن العشرين – أدت إلى ظهور (علم الاجتماع التربوى) *"Educational sociology"* والذى كان بمثابة الابن

الشرعى لعلم الاجتماع العام ويهدف إلى الدراسة الاجتماعية للتربية (من وجهة نظر علماء الاجتماع). واستمر هذا العلم – منذ بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الثانية – قرابة أربعة عقود متتالية وخلال ثلاث مراحل لكل مرحلة ما يميزها من مجالات اهتمامه وطرائق البحث فيه: فبينما تناول – خلال المرحلة الأولى ١٩٠٠م ← ١٩١٤م – دراسة المعلم من حيث إعداده وتدريبه ومشكلاته وأدواره وتفاعلاته مع زملائه وتلاميذه داخل حجرة الدراسة وخارجها، حتى أطلق عليها (مرحلة علم الاجتماع للمعلمين) *"Sociology for Teachers "*. اهتم فى المرحلة الثانية – خلال العشرينيات من القرن العشرين – بدراسة بعض المبادئ والقيم الاجتماعية كالديمقراطية والعدالة فى علاقتها بالتربية بجانب استخدام القياس النفسى كوسيلة لاكتشاف القدرات العقلية للتلاميذ واستعداداتهم، مستنداً إلى وجهة نظر الحركة التقدمية التى رأت أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، حتى أطلق عليها (مرحلة علم الاجتماع للتربية) *"Sociology for Education"* وتتميز خلال المرحلة الثالثة – والتى امتدت خلال الثلاثينيات وحتى عام ١٩٣٩م – بظهور حركة (مدرسة المجتمع) *"Community School Movement"* والتى اهتمت بالبحث فى كلٍّ من المتعلم والمجتمع وعلاقة كلٍّ منهما بالتربية وامتدت هذه الفترة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وقد أطلق عليها (فترة علم اجتماع المشكلات التربوية) *"Sociology of Educational problems"*.

وخلال الأربعينيات من القرن العشرين بدأ علم الاجتماع التربوى فى الأفول إثرَّ هيمنة علماء الاجتماع وباحثيه عليه حيث صار يُنظر إليه باعتباره فرعاً تابعاً لعلم الاجتماع العام أكثر من كونه علماً مستقلاً حتى أن دورية علم الاجتماع التربوى *"Journal of Educational sociology"* – والتى بدأ إصدارها عام ١٩٢٧م – كانت تتضمن دراسات ومقالات أكثر ارتباطاً بموضوعات علم الاجتماع العام منها بموضوعات التربية، كما أنَّ غالبية المحررين والمشاركين فيها كانوا من المنتمين إلى علم الاجتماع العام. وكان علم اجتماع التربية على موعد مع الانتشار فى كثير من دول

العالم، مع أنَّ البداية الحقيقية لهذا العلم بدأت منذ بداية العشرينيات من القرن العشرين على يد الأب الروحى له ألا وهو إميل دوركايم *"E.Dorkhiem"*.

وقد مر (علم اجتماع التربية) *"Sociology of Education"* منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين وحتى الآن بمرحلتين. أطلق على المرحلة الأولــى (مرحلــة علم الاجتماع التربية التقليدى) *"Traditional sociology of Education"* وامتدت هذه المرحلة من نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى عام ١٩٦٣م. وذلك إثــرَّ : نمــو الاتجاه الإيجابى نحو الدور الاجتماعى والاقتصادى للتربية وأهمية التعليم حيال عمليــة التقدم والتنمية الشاملة لكلٍّ من الفرد والمجتمع، بجانــب زيــادة الاهتمــام باســتخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والتحصيل الدراسى فــى تقــويم الأداء الأكــاديمى للطــلاب وتوجيههم أكاديمياً ومهنياً فى المؤسسات التعليمية، والنظــرة الجديــدة إلــى التربيــة باعتبارها علماً إنتاجياً تبادلياً، بالإضافة إلى التوسع فى توظيف المــنهج العلمــى فــى التربية وسيطرة الاتجاه الوظيفى البنائى على الفكر الاجتماعى التربوى وزيادة الاهتمام الدولى بالنظم التعليمية وسبل تطويرها، وزيادة أعداد التربويين من أعضــاء الجمعيــة القومية لدراسة علم اجتماع التربية. كما اختلفت مجالات علم اجتماع التربية التقليــدى عن مجالات علم الاجتماع التربوى؛ حيث أكد علم اجتماع التربية على المجالات الأكثــر ارتباطاً بالتربية وبخاصة: دراسة المدرسة كنظام قائم بذاته، ودراسة حجــرة الدراســة كنظام اجتماعى بجانب دراسة التفاعل بين المدرسة والمجتمع.

ومنذ أواخر الستينيات من القرن العشرين بدأت المرحلة الثانيــة (مرحلــة علــم اجتماع التربية المعاصــر) *"Current Sociology of Education"* فــى الظهــور واستمرت حتى الآن، وذلك نتيجة طبيعية لــ: نمو بعض الاتجاهات المعارضة للاتجــاه الوظيفى البنائى كالاتجاه الراديكالى النقدى واتجاه علم اجتماع التربية الجديــد *"New Sociology Education"*، واتجاه علم الظاهراتية *"Phenomenology"* وعلــم اجتماع المعرفة *"Sociology of knowledge"*، هذا بجانب الثورات والاضــطرابات التى سادت كثيراً من الدول المتقدمة والنامية خلال الستينيات إثر التناقض بين النظرية

والتطبيق داخل المؤسسات التربوية وتبعية المدرسة للسلطة السياسية وجماعات القوة والضغط فى المجتمع، واستخدام المدرسة للاختبارات العقلية المتميزة كأدوات لقياس ذكاء الطلاب وقدراتهم العقلية ومستوى تقبلهم الدراسى.

وعلى الرغم من انتشار الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية المعاصر – منذ أواخر الستينيات من القرن العشرين – فإن ذلك لا يعنى انتهاء الاتجاه الوظيفى البنائى – فمازال هذا الاتجاه – وحتى الآن – مسيطراً على ميادين علم اجتماع التربية المعاصر، والأدلة على ذلك كثيرة منها: وجود العديد من الدراسات التى مازالت تتبع أساليب بحثية فى معالجة المشكلات التربوية وتطوير نظم التعليم القائمة (بناءً على الإصلاح) ، ومازال للاتجاه الوظيفى البنائى مؤيدوه وأنصاره ليس فى أمريكا وأوربا فحسب ولكن فى دول العالم المختلفة ومازال يجد التدعيم القوى من قبل الحكومات.

ولعله يؤكد ما سبق أن أبرز الاتجاهات السائدة فى علم اجتماع التربية المعاصر تمثلت فى:

- الاتجاه الوظيفى البنائى ***"Structural Functionalist Approach"*** **ومن أشهر مفكريه دوركايم *"E. Dorkhiem"* ، وينظر أنصار هذا الاتجاه للتربية باعتبارها " نظاماً اجتماعياً يتفاعل مع أنظمة المجتمع ومؤسساته " – أى يؤثر فيها ويتأثر بها – ويؤكد هذا الاتجاه على البنية والوظيفة، والتكاملية والثبات والتماسك ولوم الفرد (الضحية).**
- الاتجاه الراديكالى النقدى : ***"Radical Approach"*** **ومن أشهر مؤسسة ماكس فيبر *"W. Weber"* ويستند أنصار هذا الاتجاه فى آرائهم نحو القضايا والمشكلات التربوية على بعض الافتراضات المعارضة لافتراضات الاتجاه الوظيفى البنائى، حيث يرون أن الصراع والتنافس هما سمتا التفاعل بين أنظمة المجتمع ومؤسساته، كما أن التعاون والتكامل بين تلك الأنظمة والمؤسسات ضعيف ويهيمن على الفكر**

الراديكالى النقدى الكثير من المفاهيم أبرزها: الصراع وإعادة الإنتاج (التوالدية) والتناقض واللامساواة ولوم النظام (باعتباره الضحية).

❀ اتجاه علم اجتماع التربية الجديد *"The New Sociology of Educational"* وقد ظهر (أولاً) فى المملكة المتحدة على يد كل من فلود *"Floud"* ويونج *"Young"* خلال الخمسينيات من القرن العشرين، حيث سادت بين أنصاره روح التشاؤم من قدرة علم اجتماع التربية التقليدى على المرور من الأزمة التى تعرضت لها التربية فى الكثير من دول العالم خلال الستينيات، وهاجم هؤلاء الأنصار السياسة العامة لحزب العمال البريطانى فى التعليم لأنها ركزت على الإصلاح البنيوى للتعليم دونما اهتمام بإصلاح المركز الحيوى للنظام التعليمى والمتمثل فى المنهج – أى المحتوى الذى يجب أن تعلمه المدارس لتلاميذها – ويتبنى أنصار هذا الاتجاه مبدأ المساواتية *"Egalitarianism"* والذى يشير إلى المساواة وفقاً لحاجة التلميذ وليس وفقاً لقدراته (بمعنى) أن تقدم الحكومة خدماتها التعليمية للتلاميذ وفقاً لحاجة كل منهم إلى هذه الخدمات. ويرتبط بهذا المصطلح مجموعة من المصطلحات منها : الطفل المحروم ثقافة والتعليم الموازى وتكافؤ الفرص، التعددية الثقافية، التنظيم المدرسى، تعليم المرأة وآليات الحفاظ على هويتها فى ظل مزاعم دعاة الحركة الأنثوية المتطرفة (التربية الوقائية).

وبالرغم من بعض الإسهامات الإيجابية التى يقدمها علم اجتماع التربية الجديد إلا أنه مازال أقل انتشاراً وتأثيراً فى التربية من الاتجاه الراديكالى، ومازال يواجه بعض المشكلات المرتبطة بشرعيته أو قانونية، ولعل مرجع هذه المشكلات لهو حداثته وقلة عدد المؤسسات التى يعمل أنصاره من خلالها. هذا بجانب التغيرات العامة التى حدثت لكل من العلوم المرتبطة بعلم اجتماع التربية – من ناحية – وبالمجتمع ونظمه

ومؤسساته – من ناحية أخرى – وقد نتج عن هذه التغيرات أن تــزعم (علــم اجتمــاع التربية المعاصر) تياران رئيسيان (أحدهما) التيار الوظيفى البنــائى (والثــانى) التيــار الراديكالى وعلم اجتماع التربية الجديد وظهر خلالها الكثير من الاتجاهات أبرزها (على صعيد المدرسة): اتجاه التفاعل والاتجاه الثقافى واتجاه التنظــيم والاتجــاه الظــاهرتى (الفينومنيولوجى) والاتجاه النقدى.

وانطلاقاً من كون (علم اجتماع التربية) أحد فروع المعرفة (المنبثق) إثر تفاعــل التربية مع علم الاجتماع العام، (والمهتم) بدراسة التربية كنظام اجتمــاعى أو عمليــة اجتماعية متضمنة للعديد من المفاهيم والعمليات والنظم الفرعية والمشكلات والظاهرات التى تعيش فى تفاعل مستمر مع بعضها البعض داخل مؤسسات التربيــة وخارجهــا – (من ناحية) وبينها وبين الظروف المجتمعية المحيطة بها (من ناحية أخرى)؛ فهو علم إنتاجى تبادلى التأثير والتأثير له مجالاته الحياتية المتعددة التــى يــتم تناولهــا وفــق اتجاهات متباينة؛ لذا جاءت هذه السلسلة المتكاملة من المؤلفات لتتنــاول عــدداً مــن الموضوعات المتكاملة من منظور هذا العلم. ولنبدأ (معاً) بتناول " الاعتمــاد وضــمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العام " خلال الكتاب الأول من هذه السلسلة.

ويعرض هذا الكتاب – من منظور علم اجتماع التربية المعاصر – خــلال خمســة فصول متتالية:

❀ يتضمن الفصل الأول " بنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهوريــة مصــر العربية – منظور تحليلى " مقدمة ومحوريين رئيسين عرض أولهما (للمعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية) مركــزاً على: المعلم، الطالب ، البرامج الدراسية وخطة الدراسة، الأبنيــة المدرســية والإدارة المدرسية والتوجيه الفنى، ونظم الامتحانــات والتقــويم. وعــرض ثانيهما (لذات المعالم الرئيسة لبنية التعليم الثانوى العام من منظور تحليلى).

❀ ويتناول الفصل الثانى " فلسفة الجودة الشاملة فى التعليم " من خلال : مقدمة وثلاثة محاور رئيسة عرض الأول منها (الجـودة الشـاملة فـى التعلـيم : المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ) والثانى (الجـودة الشـاملة فـى التعليم: مراحل وخطوات التطبيق – المعوقات) والثالث (الجودة الشاملة فـى التعليم: نماذج التطبيق المقومات)

ويعرض الفصل الثالث " بعض الآليات المعاصرة لضمان الجـودة الشـاملة فـى التعليم" وذلك من خلال: مقدمة وثلاثة محاور رئيسة تناول أولهم (نظـام الاعتمـاد – الاعتراف) وثانيهم (الجوائز العالمية للجودة) وثالثهم (تطبيق معايير الأيـزو *"I. S. O."* فى مجال التعليم).

ويحتوى الفصل الرابع " ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم : الإطار المفـاهيمى – المقومات – النماذج) على : مقدمة وثلاثة محاور رئيسـة عـرض أولهـم (الإطـار المفاهيمى لثقافة الجودة الشاملة فى التعليم ومقوماتها) وثانيهم (نحو بناء ثقافة الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية) وثالثهم (نماذج نجحت فـى ترسـيخ ثقافـة الجـودة الشاملة).

وجاء الفصل الخامس " نحو آليات لاعتماد وضمان الجـودة الشـاملة لمـدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية " متضمناً : مقدمة ، ومحورين رئيسـين تناول أولهما (معايير الاعتماد الأكاديمى لمدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية) وثانيهما (متطلبات ضمان الجودة الشاملة لمـدارس التعلـيم الثـانوى العـام بجمهورية مصر العربية).

وختم الكتاب بقائمة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية المعاصـرة والتـى استعان بها المؤلف لإثراء مادته العلمية.

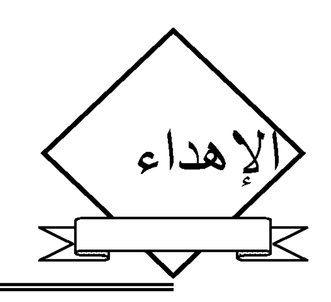
وهكذا جاء هذا الكتاب الأول بفصوله الخمسة كمحاولة ربما تتيح للقارئ الكريم – طالباً كان أو باحثاً أو مهتماً بشئون التعليم المصرى – اكتشاف آليات الاعتماد وأساليب ضمان الجودة الشاملة فى التعليم الثانوى العام. ولست أدعى الكمال فيما جئت به، فأجمل القصائد هى التى لم تنظم بعد، ولكنى حسبى أن حاولت ونظمت ووضعت إطاراً عاماً لقضية مازالت الشغل الشاغل لمديرى مدارس التعليم الثانوى وكافة العاملين بمدارس التعليم قبل الجامعى من : نظار ووكلاء ومعلمين وإداريين ومعاونين ومستخدمين.

وكلى ثقة من أن الكأس ليست كلها فارغة، وكل ما أتمناه ألاَّ يُوَد هذا العمل فى زحام الممارسين والأكاديميين، وأن يظل بمثابة همسة فى أذن كل مدير مدرسة تحمل تساؤلا مفاده: ألا يستحق اعتماد مدرستك وضمان جودتها شيئاً من الاهتمام يجعلك – على الأقل – جديراً بمتابعة بعض ما يكتب عنه؟ لذا فكلى رجاء أن تتقبل بئتنا التربوية هذا العمل بصبر وأناة، وأن يبتهج له أساتذتى وزملائى الذين أدين للكثير منهم بالشكر. هذا وكلى أمل فى عون الله وتوفيقه لى فى أن تتلاشى الكثير من هنات هذا الكتاب فى طبعاته التالية.

والله من وراء القصد وهو يهدى السبيل

المؤلف

أ. د محمد حسنين العجمى



إلى من علمنى وأضاء لى طريق حياتى إلى أبى بالرفيق الأعلى

إلى زوجتى المثابرة وفلذات كبدى أحمد ومحمد وداليا وآلا

متعهم الله بالصحة والعافية

أهدى هذا العمل المتواضع

الفصل الأول

المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم
الثانوى العام بجمهورية مصر العربية
منظور تحليلى

مقدمة

أولاً: المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية

أ) الأهداف. **ب) المعلم إعداده وتدريبية**

ج) الطالب. **د) البرامج الدراسية وخطة الدراسة.**

هـ) الأبنية المدرسية. **و) الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى.**

ز) نظم الامتحانات والتقويم.

ثانيا: المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية من منظور تحليلى.

أ) المعلم إعداده وتدريبه. **ب) الطالب.**

ج) البرامج الدراسية وخطة الدراسة. **د) الأبنية المدرسية.**

ه) الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى. **و) نظم الامتحانات والتقويم.**

ز) الأهداف.

وبعد ..

الفصل الأول

المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم

الثانوى العام بجمهورية مصر العربية

منظور تحليلى

مقدمة:

التعليم الثانوي في المجتمع المصري من مستحدثات القرن التاسع عشر ، فقد شهدت بدايات القرن التاسع عشر دخول مصر مرحلة تاريخية جديدة ؛ ففي عهد محمد على أنهت حقبة زمنية طويلة من العزلة وفقدان الصلة بأسباب المدنية الحديثة ووسائطها في بلدان الشمال ، واقتفت الدولة الوليدة خطى الدول الأوروبية في بناء نظامها التعليمي ، فاستعارت حكومة محمد على نمط التعليم الفرنسي ذي البناء الثلاثي الرأسي – ابتدائي ، ثانوي ، عال – غير أن إنشاء مدارس هذا النظام الحديث جاء من أعلى إلى أسفل ، حيث " أنشأت الحكومة المدارس العالية – الخصوصية – أول الأمر لحاجتها إليها ، ثم سرعان ما تبين لها ضرورة إنشاء مدارس من نوع آخر تعد التلاميذ لهذه المدارس العالية : فأنشئت المدارس التجهيزية – الثانوية– ثم مدارس المبتديان"، وقد قدر لمدة الدراسة التجهيزية – الثانوية – أربع سنوات يجوز أن تمتد إلى خمس سنوات ، ولم يكن لديها خطة محددة للدراسة أو الامتحانات وإنما كانت تترك الحرية للمشرفين على تلك المدارس لرسم برامجها وخطط الدراسة بها.

وارتبطت المدارس الثانوية بأغراض الحكومة وسياستها ، فكانت بمثابة مؤسسات حكومية تُنشأ بهدف تعليم من تستطيع الاعتماد عليهم واستخدامهم لتحقيق أغراضها ؛ لذا فحينما أنهت معاهدة لندن عام ١٨٤١م طموحات محمد على وعصفت بجوانب النهضة التي ابتعثها؛ لم يلق التعليم فيما بين عامي ١٨٤١م – ١٨٦٣م أي اهتمام يُذكر ؛ فقد رأى عباس الأول (١٩١٧م) أن " إخماد كافة مظاهر النشاط الفكري الطليق وسيلةً للخلاص من أخطار المدنية الغربية". وكان سعيد يخشى تعليم أبناء الأمة

، فبعد أن كان عدد الشباب الذين يتلقون التعليم خلال ولاية محمد على حتى عام ١٨٤٠م قرابة تسعة آلاف طالب، أصبح عددهم في عهد عباس الأول عام ١٨٤٩م ٢٩٨٦ طالباً يتلقون التعليم في ثمان مدارس، ثم هبط عددهم في عهد سعيد إلى ٤٨٥ طالباً فى ثلاث مدارس أميرية فحسب

وبعد ما يزيد عن قرن على إنشاء المدارس الثانوية في مصر، رأى طه حسين (١٩٣٨م) أن " التعليم الثانوي انتهى إلى نتائج أقل ما توصف به أنها لم تجد نفعاً على البلاد ولم تحقق لها أملاً ولم تبلغها ما ينبغي لها من الرقي الفكري المعقول " .

وفي هذا الصدد يؤكد كل من : محمد الهادي عفيفى (١٩٦١م) ولويس عوض (١٩٦٩م) وسعد مرسى أحمد (١٩٨١م) على أن نشأة التعليم الثانوي وتطوره تشير إلى تراكم قصور هذا التعليم وعجزه عن التلاؤم مع حاجات الأفراد وقدراتهم ؛ فقد كان ارتباطه بالامتحانات والشهادة أوثق من ارتباطه بالحياة والثقافة العامة ، والتحصيل المعرفي فيه مقدم على أي نشاط آخر ، واستيعاب المادة الدراسية يلغى أي اهتمام بتنمية الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم. كما رأت دراسة كامل جاد (١٩٩٨م) أن هذه النشأة والتطور قد أورثت التعليم الثانوي جهازاً إدارياً مركزياً اتسم بدرجة شديدة من البيروقراطية والتعقيد الإداري مما أعاق العديد من محاولات التجديد والتجويد وهدم الكثير من تجارب التطوير قبل أن تكتمل، واتخذت من (الكم) معياراً مطلقاً لتقويم الأداء والإنجاز في العملية التعليمية.

وحيث أن اتجاهات السياسة التعليمية منذ بداية عقدي الثمانينيات والتسعينيات في الدول المتقدمة كانجلترا وويلز تؤكد على ضرورة: الارتقاء بجودة التعليم الثانوي ونواتجه، وقيادة المدرسة الثانوية لحركة التطوير ، وزيادة الاتجاه للمحاسبية ، وزرع آليات جديدة لتطوير مراقبة الجودة في التعليم. وبناءً على ما انتهى إليه تقرير حالة التعليم بمصر خلال العامين ٩٤/١٩٩٥م ، ٩٥/١٩٩٦م من حقائق أهمها : تدني مستوى العملية التعليمية في المدارس بجميع مراحلها ووجود نوع من التعليم الموازي

الذي يتم خارج المدارس عن طريق الدروس الخصوصية التي أصبحت ظاهرة مستشرية لها آثارها على مبدأ تكافئ الفرص داخل المجتمع المصري ، فضلاً عن تفشـــي ظـــاهرة الكتب الخارجية كرد فعل لتأخر تطوير الكتب المدرسية وابتعادها عن مسايرة الأســـاليب الحديثة في الطباعة وجمود المحتوى ، لذا برزت الحاجة إلى مراقبـــة جـــودة العمليـــة التعليمية.

وإذا أدركنا أن المدرسة الثانوية تعد بمثابة العمود الفقري للعمليـــة التعليميـــة، فهي حلقة الوصل بين مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي والتعليم الجامعي أو العـــالي ، كما تختص هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية ، وتمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية مرحلة الإعداد الجاد للمواطن (الفرد) فى قيمـــه ومعتقداتـــه وهويتـــه وسلوكه . وبناءً على ما أجمعت عليه نتائج جلسات القدح الذهني حول التعليم الثـــانوي بجمهورية مصر العربية عام ١٩٩٨م من أن مرحلة التعليم الثـــانوي مرحلـــة تأهيـــل وتكوين وإعداد تؤدي بالخريج إلى مراحل التعليم الأعلى أو إلى سوق العمل أو كليهمـــا معاً ، ويتطلب ذلك أن يكون مزوداً بمهارات التعامل مع المجتمع بكل مشكلاته وتحدياته ومهارات التعامل مع نظم الإنتاج المختلفة ومهارات التعامل مع المستقبل.

ونظراً لما تفرضه التحديات المعاصرة لواقع المجتمع المصري من حتمية تطـــوير بنية تعليمه الثانوي ناهيك عما يتطلبه ذلك من وجوب : تمركز السياسة التعليمية حـــول التحسين الكيفي والارتفاع بجودة المدرسة الثانوية ، وتوفير القدر الكاف من اللامركزية في الإدارة المدرسية ، وتطبيق معايير جودة التعليم في المدرسة الثانوية ، وذلك لكـــون العقد الحالي هو عقد الجودة الشـــاملة ***Total Quality*** ، علـــى اعتبـــار أن العقود الثلاثة السابقة هي عقود الكفايـــة ***Efficiency*** والفاعليـــة ***Effectiveness***" ؛ خاصة وأن المرحلة الثانوية مرحلة عامة فى حياة الطلاب، فهى تشكل مستقبل حياتهم. ومخرجاتها ونوعياتها، تؤثر على نوعية مدخلات التعليم العالى ومن ثم علـــى نوعيـــة القوى العاملة ذات التعليم العالى. ولأن مرحلة التعلـــيم الثـــانوى هـــى مرحلـــة إتقـــان المهارات، والكفايات الأساسية اللازمة لمواصلة التعليم العالى، أو الانخراط فى ســـوق

العمل، بالإضافة لأنها مرحلة اختيار بالنسبة للمتعلم فيما يتعلق بالخيار المهنى والتعليمى. ولكل هذا كان الاهتمام المستمر من قبل الدولة بهذه المرحلة ومحاولة تطويرها للوصول بها لأفضل صورة ممكنة وكان الفصل الحالى للوقوف على : المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية وما ينتاب هذه المعالم من مشكلات وجوانب قصور. وذلك على النحو التحليلى التالى:

أولاً: المعالم الرئيسية لبنية مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية:

تشير دراسات كل من (مجدى عبد اللطيف بسيونى، ١٩٩١)، (نادية محمد عبد المنعم، ٩٧، ١٩٩٨)، (محمود عبد الفتاح إبراهيم، ٢٠٠٠)، (محمد غازى بيومى، ٢٠٠٢)، (مها عبد الباقى جويلى، ٢٠٠٣) بالإضافة إلى تقرير المجالس القومية المتخصصة ٩٢ – ٩٣ إلى أن التعليم الثانوى العام يعانى من نقص فى الموارد المادية، والتسيهلات، كذلك تدن فى الممارسات الإدارية والتعليمية وقصور نظم الاتصالات الفعالة وغياب الحوار بين قيادات التخطيط التربوية وقواعد التنفيذ والتى من أهم مظاهرها:

- ❀ اعتماد العملية التعليمية على الحفظ، والتلقين الأمر الذى أدى لإخراج عقول متلقية يسهل برمجتها غير قادرة على تقبل الرأى الأخر وغير قادرة على التفكير الحر المبدع، وقد آن الأوان لأن يتحول التعليم من الحفز والتلقين إلى التعليم الإيجابى.
- ❀ النقص فى الكفايات المهنية للمعلمين فتظاهر المجتمع بأنه يوفى المعلمين أجورهم، وهم بدورهم تظاهروا بأنهم يؤدون عملهم. والتظاهر المتبادل حقق الكارثة.
- ❀ سيطرة التعلم اللفظى وعدم ربط التعليم بحياة الطلاب وواقع المجتمع.
- ❀ غياب مجالات التعلم الذاتى واقتصار العملية التعليمية على كتب مقررة دون استخدام المكتبة المدرسية أو الدراسات الميدانية.

❀ ضعف مستوى الكفاءات الإدارية.

ووفقاً لذلك عقدت الوزارة بهذا الشأن ثلاث حلقات نقاشية خلال عام ١٩٩٨م برئاسة حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم آنذاك وانتهت الآراء إلى تطوير التعليم الثانوى بشعبتيه العام والفنى. كذلك المؤتمر الذى نظمته اليونسكو عام ١٩٩٨م عن التعليم الثانوى والشباب عن مفترق الطرق وقد أكد مراراً الحاجة الماسة لزيادة فاعليته وتنوعه وكذلك التوسع فى التعليم الثانوى من أجل التحديات التى تفرضها التغيرات السريعة التى تحدث فى المجتمع وعالم العمل.

وكان مشروع تحسين التعليم الذى تمت مناقشته والموافقة عليه بمجلس الوزراء فى مارس ٢٠٠٠م، وبمجلس الشعب فى ٢٠٠٠/٦/٥م يمثل المرحلة الأولى لتلك الرؤية طويلة المدى لتطوير التعليم الثانوى ومدته٧ سنوات من عام ٢٠٠٠م وحتى ٢٠٠٧م. كما عقدت الوزارة أيضا لقاءات العصف الذهنى ودعت إليها ممثلين لكافة القوى والتيارات الوطنية وفئات المعنيين والمستفيدين من التعليم الثانوى وقد عقد خلال الفترة من ٥ نوفمبر ٢٠٠٠م إلى ١٢ أغسطس ٢٠٠١م خمسة عشر لقاء شارك فيها بالحضور ممثلين عن جميع الفئات من القوى السياسية والأكاديمية فى مصر من كافة الاتجاهات.

كذلك عقد مؤخراً مؤتمر تطوير التعليم الذى انعقد فى مكتبة الإسكندرية ٢٠٠٤م، وهدف إلى تطوير التعليم وخاصة التعليم الثانوى العام كأحد دعائم التطوير الهامة. وحيال ذلك يشير حسين كامل بهاء الدين إلى طبيعة أهداف التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية بقوله: " تنبع رؤيتنا لمستقبل التعليم قبل الجامعى فى أمتنا العربية بشكل أساسى من إيمان عميق بأن تحقيق أهداف التعليم فى هذه المرحلة يعد استثمار حقيقياً للمستقل. " والوصول لمستوى كيفى مناسب للتعليم الثانوى ينبغى تفهم أهدافه ودراستها ومحاولة مقابلة هذه الأهداف بالبرامج الملائمة بها. فماذا عن أهداف التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية؟

أ) الأهداف

بينما تهدف مرحلة التعليم الثانوى العام كما نص عليها قانون التعليم رقم (١٣٩) سنة ١٩٨١ على " إعداد الطلاب للحياة العملية جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى أو المشاركة فى الحياة العامة. حيث حدوت أهداف المرحلة الثـانوى العامـة فى:

- ❀ **تكامل إعداد الطالب فى نواحى النمو الجسـمية والعقليـة والوجدانيـة والاجتماعية والروحية.**
- ❀ **إعداد الطالب للحياة العملية فى المجتمع.**
- ❀ **الاستمرار فى الإعداد القومى والوطنى عند الطلاب.**
- ❀ **إعداد الطلاب للحياة فى مجتمع ديمقراطى.**
- ❀ **مساهمة طلاب هذه المرحلة فى الخدمات العامة للمجتمع.**

وأسفرت لجنة وضع أهداف التعليم الثانوى عن أن الهدف الأساسى الحاكم للتعليم الثانوى فى مصر، هو " أن من حق جميع الطلاب فى الفئة العمرية (١٥ – ١٧ عامـاً) الحصول على تعليم ثانوى جيد يحقق تكافؤ الفرص للجميع بما يؤدى لتحقيـق التميـز للجميع ويحقق التواصل والاستمرارية بين المراحل السابقة عليه والتالية له " .

وبصفة عامة فإن التعليم الثانوى العام بمصر يرمى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ❀ **تنمية الجسم والوجدان والعقل.**
- ❀ **غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الإنسانية.**
- ❀ **غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإنفاق.**
- ❀ **المرونة وسرعة الاستجابة والتكيف مع المستقبل.**

- ❀ الإسهام فى تحقيق التنمية الشاملة وتوطين التكنولوجيا.

وحيال تحقيق المدرسة الثانوية العامة لأهدافها، فإن ذلك يفرض عليها حتمية النهوض بالمهام الوظيفية التالية:

- ❀ تزويد الطلاب بالمفاهيم العملية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- ❀ تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمى.
- ❀ تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنياً وتكنولوجياً.
- ❀ تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- ❀ تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على الانسجام والتكيف.
- ❀ تقدير نجاحات الإنسان ومسئولية المواطنة وإدراك الأحداث الدولية.
- ❀ إكساب الطلاب حاسة التذوق وتقدير الجمال.
- ❀ مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.
- ❀ مساعدة الطلاب على إتقان اللغات الأجنبية لمواجهة التحديات العالمية ومن أجل التفاهم الدولى.
- ❀ نقل الثقافة والحفاظ عليها بين أجيال المجتمع.
- ❀ تهيئة فرص النمو السليم للفرد عن طريق العناية بصحته وإتاحة فرص النشاط البدنى المرن والمتنوع.

إلا أنه بالنظر لواقع المدرسة الثانوية العامة نرى أن الأهداف مازلت مصاغة بعبارات عامة ورمزية وتركز حول عمليات التعلم القائم على الاعتماد على المعلم كما أن الأهداف المعمول بها حالياً أغفلت الكثير من القضايا والمشكلات التى يعانى منها المجتمع المصرى: مثل قضايا التطرف، والإدمان، وقيمة العمل، وغير ذلك من مشكلات بالإضافة إلى أن التعليم الثانوى العام يركز فقط على الإعداد للتعليم العالى أو الجامعى ولا يعد الطالب للمشاركة فى الحياة العامة ولعل ما يؤكد ذلك أنه:

- ❀ وضع الطالب فى قوالب موحدة وجامدة دون إتاحة الفرصة الكافية للاستفادة من ميول الطلاب ومواهبهم واستعداداتهم فى تنمية قدراتهم الذهنية.
- ❀ يبدأ التخصص فى النظام الحالى فى سن مبكرة مما لا يتيح للطالب اختيار ناضج للتخصص ويترتب على ذلك أن بعض الطلاب بعد أن يتمون دراستهم بالمرحلة الأولى للثانوية العامة (الصف الثانى الثانوى) يقوم بتغيير التخصص لتخصص أخر أو ينقل من مجموعة لأخرى.
- ❀ عدم العناية بتدريس المجالات الفنية أو العملية أو التطبيقية مما لا يتيح للطلاب فرصة المشاركة فى الحياة العملية.
- ❀ جمود خطة الدراسة والمواد المقررة على الرغم من المتغيرات التى مرت بالبلاد سواء على المستوى العالمى أو على المستوى الداخلى.

وبموجب القانون رقم [٢] لعام ١٩٩٤م أصبحت الدراسة عامة لكل الطلاب فى الصف الأول الثانوى على أن يتم الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين، الأولى فى الصف الثانوى، والثانية فى الصف الثالث، ويجتاز الطالب كل مرحلة منهما من خلال امتحان واحد أو اثنين.

وبموجب القرارين الوزاريين [١٤٣] ، [١٤٤] لسنة ١٩٩٤م بتاريخ ١٥/٦/١٩٩٤م والخاصين بخطة الدراسة وضوابط الامتحان قسمت مواد الصفين الثانى والثالث إلى ثلاث مجموعات، الأولى مواد أساسية إجبارية يدرسها جميع الطلاب، والثانية تضم المواد الاختيارية التخصصية المؤهلة للالتحاق بمجموعات نوعية من الكليات والمعاهد والثالثة تضم مجموعة المواد الاختيارية للمستوى الخاص.

ويبدو أن ما استحدثه هذا القانون – الذى أدى إلى هزة عنيفة فى التعليم الثانوى – كان يستهدف فى المقام الأول تخفيض نسبة الهدر التعليمى فى هذه المرحلة، حيث كانت نسبة الرسوب فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية العامة تتجاوز ٣٠% وبإتاحة فرصة امتحان الدور الثانى أمام الراسبين فى مادة أو مادتين انخفضت هذه النسبة بشكل

ملحوظ وزادت معدلات النجاح فى التعليم الثانوى العام بدرجة ملفتة للنظر بعد تطبيق النظام الحديث للثانوية العامة حيث كانت ٧٠,٦% عام ١٩٩٣/١٩٩٢ ، فأصبحت ٩٠,٦% عام ١٩٩٧/٩٦.

بالإضافة إلى أن السبب الثانى وراء إصدار هذا القانون هو الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية إلا أنه حدث العكس تماماً عند تطبيق النظام الحديث، فقد تفاقمت الدروس الخصوصية بصورة أكبر مما كانت عليه حيث أصبح الطالب يستمر فى الدروس الخصوصية لمدة عامين دراسيين بدلاً من عام واحد.

والسبب الثالث وراء إصدار هذا القانون هو تطوير المرحلة الثانوية العامة بما يواكب التجربة العالمية فى ميدان التعليم الثانوى والتى تقوم على مبدأ أساسى هو " تحقيق اكبر قدر من التنوع والمرونة فى هذا التعليم والابتعاد عن الهياكل الجامدة والأطر القاسية، فالحاجات المتغيرة فى العصر لا تستطيع أو تواجهها إلا تربية مرنة قادرة على التكيف السريع مع الأحوال الجديدة والمتجددة دوماً "خاصة وأن أبرز مزايا النظام الجديد تتمثل فى:

- ❀ الأخذ بمبدأ الاختيار: بما يتمشى مع التجربة العالمية والاتجاهات التربوية الحديثة وحق الطالب فى اختيار ما يدرسه.
- ❀ الأخذ بمبدأ تخفيف العبء النفسى على الطلاب ومراعاة قدراتهم العقلية وذلك بتقسيم الامتحان على مرحلتين بدلاً من تركيزه فى مرحلة واحدة، مما يتيح فرصة أكبر للتركيز على دراسة عدد محدود من المواد حيث يؤدى الامتحان فى خمس مواد أو ست بدلاً من عشر مواد أو اثنتى عشرة مادة.
- ❀ فتح باب الأمل فى الاستمرار فى التعليم وهو مبدأ مقرر فى دول العالم المتقدمة وفى العلوم التربوية ويتيح النظام الجديد كذلك فرصة لإعادة الامتحان دون قيد أو شرط.

وعلى الرغم من أهداف هذا القانون ومميزاته إلا أنه عند تطبيقه وجه بثورة عارمة من أولياء الأمور نتيجة لتفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية وكذلك ما صاحب تطبيق هذا القانون من السماح للطالب بدخول الامتحان أكثر من مرة دون قيد أو شرط فيما أطلق عليه " نظام تحسين التحسين " فتحول نظام التعليم الثانوى العام من تنمية قدرة الطالب على الفهم والتحليل والابتكار إلى الحفظ والتذكر والاسترجاع لكى يصل الطالب إلى كليات القمة لدرجة أن الطالب من تكرار التحسين كان يحصل على ١٠٥% وهذا يخالف مقاييس الذكاء والقدرات العقلية.

وكانت هذه الأسباب وراء إصدار القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٩٧م والذى بمقتضاه تم إلغاء نظام التحسين وأصبح الطالب لا يحصل فى امتحان الدور الثانى على أكثر من ٥٠% من النهاية الكبرى لدرجة المادة.

ومن التوجهات الجديدة المقترحة لتطوير التعليم الثانوى العام، موافقة مجلس الشعب على مشروع لتطوير نظام التعليم الثانوى العام فى ٢٠٠٠/٦/٥م والمشروع يمثل المرحلة الأولى لتطوير التعليم الثانوى والتى تمتد لمدة ٧ سنوات بدءاً من عام ٢٠٠١ حتى ٢٠٠٧م كجزء من خطة طويلة المدى للتطوير تمتد على عشرين عاماً ويهدف المشروع إلى :

- ❀ تحقيق المساواة وزيادة تكافؤ الفرص عن طريق زيادة نسبة الملتحقين بمرحلة التعليم الثانوى العام بحيث تصل نسبة المقبولين من الناجحين فى امتحان الشهادة الإعدادية فى نهاية المشروع إلى ٥٠% للثانوى العام، ٥٠% للثانوى الفنى، وذلك بتحويل ٣١٥ مدرسة تجارية إلى ثانوى عام مما يقلل من المقبولين فى التعليم الفنى (التجارى) ويقلل من نسبة البطالة بين خريجى التعليم المتوسط.
- ❀ تحسين الجودة النوعية للتعليم الثانوى العام والفنى بتضمينه ستة مواد محورية موحدة مشتركة لكل فروع الثانوى هى (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات، العلوم ، المواد الاجتماعية، التكنولوجيا)

- **زيادة الكفاءة الإدارية لإدارة التعليم الثانوى وتفعيل دور مجلس الآباء.**

هذا وقد وضع المشروع كذلك مجموعة من الإجراءات لتحقيق التعليم الثانوى لأهدافه منها:

- **وضع إجراءات تتيح مرونة التحويل بين شقى التعليم الثانوى من عام إلى فنى وبالعكس، وهذا يؤدى إلى إلغاء الفجوة بين نوعى التعليم الثانوى العام والفنى وتحقيق الانسيابية بين جميع المسارات.**
- **وضع إطاراً لمواد محورية شاملة موحدة لكل مرحلة من مراحل التعليم الثانوى سواء العام أو الفنى بأنواعه، مع توفير فرص الاختيار بين مواد أخرى تناسب سوق العمل وتتناسب كذلك مع ميول الطالب وقدراته.**
- **استخدام وسائل تقويم شاملة لقياس معارف ومهارات واتجاهات الطلاب.**

وهكذا نلاحظ أن هذا المشروع الجديد لتطوير أهداف التعليم الثانوى العام قدم سياسة جديدة ومخالفة سياسة تقليص التعليم الثانوى العام والتوسع فى التعليم الفنى.

ويبدو أن السبب الرئيس وراء هذا التغيير هو ما نتج عن تطبيق هذه السياسة من مشكلة البطالة بين خريجى التعليم الفنى المتوسط وهذا يدل على أن هذه السياسة الجديدة التى تنادى بالتوسع فى التعليم العام ليست من متطلبات التطوير الحالية بل هى رد فعل وعلاج لمشكلة البطالة التى أسفرت عنها السياسات السابقة، ويؤكد ذلك أن توجيه أبناء المجتمع إلى التعليم الثانوى العام أو الفنى لا يتم على أساس علمى سليم وإنما هى توجهات وأهداف سياسية.

بالإضافة إلى أن أكثر من نصف عدد طلاب التعليم الثانوى الفنى، من المقيدين فى مدارس التعليم التجارى وهو تعليم غير مطلوب اقتصادياً، علاوة على الهبوط الحاد فى تمويل التعليم الذى كان له أثره البالغ على نوعية التعليم الثانوى الفنى خصوصاً بعد سياسة التوسع فيه مما دعا إلى إعادة النظر فى نسبة توزيع الطلاب فى فروع المرحلة الثانوية بحيث تصبح ٥٠% للثانوى العام، ٥٠% للثانوى الفنى بفروعه المختلفة بدلاً

من نسبة ٧٠% فى السياسات السابقة ولن يتحقق ذلك إلا عـن طريـق تحويـل ٣١٥ مدرسة تجارية إلى ثانوى عام.

ومن العرض الموجز السابق لتطور أهداف التعليم الثانوى العام يمكن استخلاص الحقائق التالية:

❀ قلة وضوح الأهداف التى ينبغى أن يسعى التعليم الثانوى العام إلى تحقيقهـا سواء لدى المخططين وواضعى السياسـة أو المنفـذين، أو لـدى أجهـزة الإشراف والتقويم ولذلك فإن هذه الأهداف تتفق نظرياً مع ما رسمته السياسة التعليمية ولكنها تختلف إذا قيست على أرض الواقع الفعلى للتعليم الثـانوى العام.

❀ لم تستطع أى من السياسات التعليمية السابقة ربط استراتيجية التعليم بخطـة زمنية محددة وبإمكانات مادية حقيقية وفعلية وكذلك لم تحدد أدوار الجهـات المنفذة ومسئولياتهم فى التنفيذ.

❀ قلة استقرار السياسة التعليمية حيث يتم التطوير عن طريق قرارات سـريعة ومفاجئة دون الالتزام بتجريبها وتقويمها قبل تعميمها، ولعـل هـذا التخـبط والتعدد فى السياسات التعليمية الخاصة بالتعليم الثانوى العام هو مـا دعـا تقرير مجلس الشورى إلى التأكيد على أنه لا توجد سياسة تعليمية واضـحة فى مصر بل هناك عدة سياسات لا سياسة واحدة.

وهكذا يتضح من استعراض هذا الكم الهائل من القوانين والسياسـات التعليميـة التى صدرت عن جهات رسمية مدى التضارب والتسارع وقلة الوضـوح فـى أهـداف ودواعى التطوير المنشود والذى له انعكاساته (بالتأكيد) على الواقـع الفعلـى للتغييـر والتطوير فى المدرسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية. فماذا عن واقع إعـداد المعلم وتدريبه ومحاولات تطوير أحواله؛ كمعلم آخر من المعالم الرئيسة لبنيـة التعلـيم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية؟

ب) المعلم: إعداده وتدريبه ومحاولات تطوير أحواله:

١) إعداد المعلم وتدريبه.

المعلم ركن هام من أركان العملية التعليمية والنظام التعليمى ككل، فصـــلاح حـــال التعليم مرتبط بصلاح حال المعلم ديناً، وخلقاً، وعلماً، وإعداداً، حيث أن المعلم الصـــالح يستطيع أن يسد بعض النقص فى الموقف التعليمى كما يستطيع أن يتلافى الكثيـــر مـــن جوانب التقصير فى المؤسسات الاجتماعية الأخرى بالمجتمع والتى لها دور فى تربيـــة الطالب، وهذا يُحمِّل المعلم مسئولية أدوار كثيرة فى العملية التعليمية سواء داخل الفصل المدرسى أو خارجة.

لذلك تنطلق الوزارة فى نظرتها للمعلم باعتباره القوة المحركة والدافعة لخططهـــا التطويرية. ويبدو ذلك فى زيادة أعداد المعلمين زيادة كبيرة، الأمر الذى يعكس اهتمـــام الوزارة بتوفير المعلمين كما وكيفاً ولكن بالنظر للجدول التالى نجد أن أعداد المعلمـــين المؤهلين تربوياً يصل إلى ١١٤٩٦٨ معلماً وهو عدد كبير ولكن فى المقابل يوجد عدد ٥٣٥٩١ معلماً غير تربويين وهو عدد غير قليل.

جدول (١) توزيع المدرسين طبقاً للنوع والمؤهل بالمرحلة الثانوية العامة ٢٠٠١م / ٢٠٠٢م

المؤهلات	تربوية			غير تربوية		
	ذكور	إناث	إجمالى	ذكور	إناث	إجمالى
مؤهلات عالية	٣٧٨١٠	١٩٧٩٣	٥٧٦٠٣	١٧٢٧٤	١٠٢٣٩	٢٧٥١٣
فوق متوسطة	١٠١٦	٣٣٠	١٣٤٦	٧٧٥	١٧٩	٩٥٤
متوسطة	٩٤٢	٢٩٧	١٢٣٩	٧٤١	١٣١	٨٧٢
إجمالى	٧٥٦٠٦	٣٩٣٦٢	١١٤٩٦٨	٣٣٩٥٥	١٩٣٣٦	٥٣٥٩١

نعكس هذه الزيادة الكبيرة – (فى أعداد المعلمين بالإضافة إلى الاهتمام بإنشاء مراكز للتدريب والاهتمام بالدورات التدريبية للمعلمين وإرسال بعثات للخارج وإنشاء الشبكة القومية للتدريب عن بعد – ما قامت به الوزارة لضمان حسن سير العملية التعليمية.

فالمعلم هو الجندى المجهول وراء كل نهضة تنموية وحقيقة فى المجتمع؛ وهو فى الفصل الدراسى يصنع البذور الأولى فى صياغة مستقبل المجتمع وتأكيد هويته. فمع التسليم بأهمية المناهج والكتب والوسائل التعليمية والتجهيزات والبناء المدرسى ومرافقة المختلفة، فإن آثارها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوافر المعلم الكفء. حيث أن وجود معلم كفء مع منهج به بعض القصور، أو مع كتاب مدرسى به بعض القصور، أو مادة تعليمية لم تنل حقها العلمى من الإعداد أو التدقيق، خير من معلم غير كفء مع منهج متميز وكتاب متقدم، ومادة تعليمية أحسن إعدادها؛ فالمعلم هو أخطر عنصر فى

منظومة التعليم، وبقدر ما نوليه من اهتمام فى الإعداد والتدريب والرعاية، بقــدر مــا نحصل على عائد مجز من العملية التعليمية.

وقد أجمعت دراسة كل من (حكمت البزاز، ١٩٨٩م) ، (مجــدى عبــد اللطيــف بسيونى، ١٩٩١م)، (المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، ١٩٩٦م) ، (مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، ١٩٩٩م) ، (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٠م) على أن ثمة جوانب قصور تنتــاب عمليــة إعــداد المعلم لعل أبرزها:

- ❀ قصور المستوى الثقافى والعلمى لمعظم الطلاب والطالبات الذين يلتحقون بكليات التربية.
- ❀ ضعف وجود معايير صحيحة لاختيار المعلمين وإعدادهم.
- ❀ غلبة الطابع الكمى على الطابع الكيفى فى الإعداد.
- ❀ غلبة الطابع النظرى على العملى.
- ❀ نقص الوسائل التعليمية والمختبرات.
- ❀ غياب خطة متكاملة تحدد الأعداد والتخصصات اللازمة لمدارس التعلــيم العام. مما أدى لوجود عجز فى بعض التخصصات وزيادة فى تخصصات أخرى.
- ❀ القصور فى اختيار أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم. كذلك يشير (جابر عب الحميد جابر) إلى أن أهــم الانتقــادات التــى يتــواتر توجيهها لبرامج إعداد المعلم التقليدية تضم ما يلى:

١- عدم كفاية الوقت: فإعداد المدرس فى برامج الأربع سنوات يجعل من الصــعب عليهم أن يتعلموا المادة الدراسية وإعداد مدرسى المرحلــة الثانويــة ضعيفاً فى معرفتهم بالتعليم والمتعلمين.

٢- التشظى والتجزئة: حيث أن العناصر التى يتعلمها المدرس منفصلة الواحد عــن الآخر فالمقررات الدراسية منفصلة عن التــدريب العملــى وممارســة

التدريس، والمهارات المهنية مجزأة وموزعة على مقـررات دراسـية منفصلة وأعضاء هيئة التدريس فى الآداب والعلـوم معـزولين عـن أساتذة التربية ويترك الطلاب المعلمون لإمكانياتهم ليحققوا تكاملاً بين هذه العناصر معتمدين على أنفسهم.

٣- طرق تدريس غير ملهمة: لكى يحقق المعلمون معلمـاً نشـاطاً وأيـديهم فيمـا يدرسون وعقولهم فيه ***hands-on & minds-on teaching*** ينبغى أن يخبروا ذلك بأنفسهم أى أن يدرس لهم، بحيث ينـدمجون بأيـديهم وبعقولهم فى المهام التى يتعلمونهـا. ولكـن المحاضـرة التقليديـة والتسميع ما يزال يسيطر فى التعليم العالى؛ حيث لا يمارس أعضـاء هيئة التدريس ما يعظون به.

٤- منهج تعليمى سطحى: إن البرامج التقليدية تركز على طرق التدريس وقدر مـن علم النفس التربوى. ولا يتعلم الطلاب المعلمين بعمق كيف يفهمـون مشكلات الممارسة الحقيقة والواقعية وكيف يعالجونها.

٥- رؤى تقليدية للتمدرس: هناك ضغوط لإعداد الطلاب المعلمين على فهم المدارس كما هى، ولذلك فإن معظم المدرسين الجدد يتعلموا العمل فى عزلة بدلاً من أن يعملوا فى فرق ويتقنون شرح الـدروس واسـتخدام أسـلوب ***Chalk & talk*** والكتب الدراسية بدلاً من الحاسب الآلى والأقـراص المدمجة ***CD. Rom*** هذا فى ظل:

❀ ضعف قدرة الكليات الحالية على تكوين اتجاهات إيجابية أثناء فترة الإعداد نحو مهنة التدريس.
❀ ضعف التأكيد على التعلم المستمر للمعلمين.
❀ ضعف التكامل بين برامج المعلمين وتدريبهم.

❀ كما تعانى بعض مؤسسات إعداد المعلمين ضعف إقبال الطالب على استخدام المكتبة، ونقص الكتب الحديثة فى الكليات، وضعف الصلة بين الطالب والأستاذ فى كليات التربية، ونقص الدرويات والمجلات.

فى ضوء ما سبق عرضه عن واقع إعداد معلم التعليم الثانوى العام بمصر نجد قصوراً واضحاً رغم محاولات التطوير المستمر، وعلى الرغم من أن ثمة جهود إيجابية وهامة تبذل للارتقاء بإعداد المعلم، وللارتقاء بمهنة التعليم، وللارتقاء بميدان التعليم إلا أن الصورة المنشودة لإعداد المعلم لا تتطابق وواقع نوعية إعداد المعلم وبذلك ينطبق علينا قول كابلان *Kaplan* رئيس رابطة المعلمين الأمريكيين عندما يؤكد على أن:

" كليات إعداد المعلم قد استجابت لدعاوى الإصلاح والتطوير والتجديد إلا أن بعضاً منها – فى الواقع والحقيقة – لم يتجاوب مع تلك الدعوات. ومن ثم فإن النقد الذى يوجه إلى بعض مؤسسات إعداد المعلم بأن ما قامت به من إصلاح إنما هو نوع من " الترقيع " – أو قل القص واللصق – الذى لا يرقى إلى الإصلاح الحقيقى"

وحيث أن جودة المعلم لا تتوقف فقط على عملية إعداده إنما تمتد إلى التدريب أثناء الخدمة، فقد يتم إعداد المعلم جيداً ويتوقف وتنقطع صلته عن كل حديث بانتهاء الإعداد، لذلك كان من الضرورى الاهتمام بتطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة لضمان الوصول للمستوى المطلوب من المعلمين ولرفع كفاءتهم للوفاء بمتطلبات أدوارهم المتغيرة والمتجددة. فلم تعد سنوات الإعداد قبل الخدمة كافية لتزويد المعلمين بكل ما يحتاجونه من معارف، ومهارات، واتجاهات، مع أن الاتجاه السائد الآن هو زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات على الأقل، فضلاً عن ذلك فإنه أصبح لا ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة باعتباره أسلوباً لمعالجة أوجه الضعف أو القصور فى الإعداد قبل الخدمة فحسب وإنما ينظر إليه على أنه جزء من التربية المستمرة للمعلم طوال ممارسته للمهنة يتم من خلال: تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم التعليمية ومهاراتهم المهنية بهدف تمهين التعليم وتحسين فاعلية العملية التعليمية. حيث تشير

نتائج الأبحاث أنه كلما زاد التدريب الذى يتلقاه المعلم، فإنه سوف يستمر فـى مهمـة التعليم لمدة أطول.

يتم تدريب المعلمين إما من خلال : هيئات متخصصة وتابعـة لـوزارة التربيـة والتعليم أو إدارات وأقسام التدريب بمدريات وإدارات التربية والتعليم، أو من خلال هيئات معاونة، أو باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعـد (مـؤتمرات الفيـديو V. C.) وابتعاث المعلمين للخارج للتدريب، أو تدريب المعلمين داخل المدارس.

ويوجد نوعان من البرامج التدريبية أما بـرامج تجديديـة أو بـرامج تأهيليـة. والملاحظ وجود الكثير من مظاهر القصور مازالت مهيمنة على برامج تدريب المعلمـين منها:

١ – تجديدية. ٢ – تأهيلية.

- ❀ قلة العناية بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية كما أن معظم بـرامج التـدريب تهتم بالجانب النظرى ويقل الاهتمام بالجوانب العملية وغيرها من العوامـل الأخرى للتدريب.
- ❀ انكماش دور كل جهة من جهات التدريب عن أداء مسـئوليتها فـى عمليـة التدريب أثناء الخدمة لدرجة أصبحت معها برامج التدريب شكلية ونمطية مما أدى لضعف أثرها فى الارتفاع بمستوى أداء المعلم.
- ❀ غياب الحوافز المادية والأدبية لتشجيع المعلمين على الانتظـام فـى معظـم برامج التدريب.
- ❀ تخلف الدارسين وعدم حضورهم إلى كثير من البرامج التدريبية مما يـؤدى إلى ضياع المال والجهد.
- ❀ قصور المتابعة الميدانية لما تم التدريب عليه بالبرامج أو تم اتخاذ التوصيات بشأنه.

- ضعف اهتمام التدريب بدراسة الجوانب القانونية التى تنظم مستقبل عمل الدارسين.
- عجز البرامج التدريبية عن إحداث التغيرات المطلوبة فى اتجاهات الأفراد ومهاراتهم، وقد يرجع ذلك إلى عدم استثارة البرامج التدريبية لحوافز المعلمين أو عدم إيمانهم بقيمتها وأهميتها أو عدم فاعلية البرامج نفسها.

ولعل استقراء المعالم الرئيسة لواقع إعداد وتدريب المعلم بفرض ضرورة إعادة النظر بشأن البرامج التدريبية، والتى ينبغى أن تكون خلاصة مجهودات جادة بين الموجهين ومديرى المدارس والمعلمين. وأول ما يراعى فى البرامج التدريبية أن تعد على أساس حاجة المعلمين والمشاكل التى تقابلهم.

ولتحقيق المعرفة على المدى المتوسط والبعيد لابد من منظومة فعالة للبحث العلمى والتطوير. تسخر فيها العلوم التكنولوجيا والمعرفة لخدمة التنمية الشاملة وقضاياها ومن خلال ثقافة عامة تقدر البحث العلمى وتمارسه منذ سنوات الدراسة الأولى. ويرتبط بهذا كفاءة الباحث، والمعلم، وعضو هيئة التدريس لأنه محور عملية تطوير التعليم. ولذا فإن دعمه والتطوير المستمر لقدراته هو حجر الزاوية فى مجتمع المعرفة المنشود.

ولعل ذلك يتطلب وجوب إعادة النظر فى دخل المعلمين والعمل على زيادته لتوفير حياة كريمة لهم مع العمل على جعل التدريب مقابل مبالغ مالية لتحفيز المعلمين للحضور بجانب وجوب تشجيع المعلمين على التقويم الذاتى لأنفسهم والتأكيد على التعلم المستمر للمعلمين.

٢) محاولات تطوير أحوال المعلم

أدركنا أن المعلم العامل الرئيس فى أى نظام تعليمى، وهو الذى يملك مفاتيح الإصلاح والتطوير وتقع عليه أعباء ضخمة؛ فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على

التكيف للتجديد كانت تلك النظم التى تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة.

لذلك فإن من أهم الأسس التى تم عليها تحديد وتطوير التعليم، الإيمان بأن حجر الزاوية فى إصلاح التعليم هو إصلاح حال المعلم مادياً ومعنوياً وثقافياً، الأمر الذى يدعو دائماً إلى البحث عن طرق جديدة فى اختيار وإعداد وتدريب المعلم ونموه المهنى المتكامل وتحسين أحوال المعلمين المادية بما يمكنهم من التكيف مع التغيير والتطوير المطلوب، فضلاً عن إحياء القدرة على الخلق والإبداع ورسم صورة لمعلم الغد فى إطار تعليمى يكسب المعلم مجموعة من الكفايات تتسق مع متطلبات التطوير، ولذا حاولت وزارة التربية والتعليم إصلاح أحوال المعلمين من الناحيتين المادية والفنية والثقافية. وفيما يلى توضيح لذلك:

أ) رفع الكفاية المهنية عن طريق بعثات التدريب بالخارج:

إن تطوير إعداد المعلم يعتبر من أكثر ميادين التربية دعوة للإصلاح باعتباره حجر الزاوية فى العملية التعليمية وأنه إذا صلح المعلم صلح التعليم لذلك فإنه من الدعوات التى تتردد حديثاً فى الكتابات التربوية أنه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلم، وانه لا يمكن إحداث التطوير المهنى للمعلم بدون تطويره الشخصى، وأن المعلم له دور هام فى تغيير عالم المدرسة.

وفى إطار هذه الدعوات والتى كونت أساساً فلسفياً فى تطوير المعلم اليوم، قامت وزارة التربية والتعليم – لأول مرة – بوضع برنامج لإيفاد المدرسين إلى الخارج للتدريب على الجديد فى التربية والطرق الحديثة للتدريس وكيفية التعامل مع التكنولوجيا المتطورة داخل حجرة الدراسة.

حيث بدأت الوزارة منذ سبتمبر ١٩٩٣م فى إيفاد بعثات لتدريب المعلمين بالخارج فى مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، وكانت البداية بإرسال

٣٣٩ معلماً للتدريب عام ٩٣/١٩٩٤م واستمرت الأعداد فى الزيادة كل عام حتى بلغت ٢٥٨٨ معلماً فى عام ٩٨ / ١٩٩٩م وبذلك تكو نسبة الزيادة ٢٩٩%.

ويتضمن الجدول التالى بيان بأعداد المعلمين الموفدين للتدريب فى البعثات الخارجية.

العام الدراسى	الدولة	علوم	رياضيات	لغة انجليزية	لغة فرنسية	رياض أطفال	خاصة	تربية	موجه	مدير مدرسة	الجملة
٩٣/ ٩٤	المملكة المتحدة	١٢٦	٩٤	١١٩	–	–	–	–	–	–	٣٣٩
	الولايات المتحدة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	فرنسا	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	الجملة	١٢٦	٩٤	١١٩	–	–	–	–	–	–	٣٣٩
٩٤/ ٩٥	المملكة المتحدة	١٣٧	١٣٦	٨٦	–	–	–	–	–	–	٣٥٩
	الولايات المتحدة	٨٦	٦٨	٦٣	–	–	–	–	–	–	٢١٧
	فرنسا	–	–	–	٢٠	–	–	–	–	–	٢٠
	الجملة	٢٢٣	٢٠٤	١٤٩	٢٠	–	–	–	–	–	٥٩٦
٩٥/ ٩٦	المملكة المتحدة	٣١٦	٢٢٧	٧٢	–	–	–	–	–	–	٦١٥
	الولايات	–	–	١٤٩	–	–	–	–	–	–	١٤٩

العام الدراسي	الدولة	علوم	رياضيات	لغة انجليزية	لغة فرنسية	رياض أطفال	تربية خاصة	موجه	مدير مدرسة	الجملة
	المتحدة									
	فرنسا	٢٥	١٤	–	٢٠	–	–	–	–	٥٩
	الجملة	٣٤١	٢٤١	٢٢١	٢٠	–	–	–	–	٨٢٣
٩٦/ ٩٧	المملكة المتحدة	٣٣٦	٢٤٩	١٣٦	٢٠	–	–	–	–	٧٢١
	الولايات المتحدة	٣٥	٣٦	٢٢٨	–	–	–	–	–	٢٩٩
	فرنسا	٨	٨	–	–	–	–	–	–	٥٦
	الجملة	٣٧٩	٢٩٣	٣٦٤	٤٠	–	–	–	–	١٠٧٦
٩٧/ ٩٨	المملكة المتحدة	٣٣٨	٢٤٩	٢٠١	٤٠	–	–	–	–	٧٩١
	الولايات المتحدة	٦٥	٦٤	٩٩	–	–	–	–	–	٢٢٨
	فرنسا	–	–	–	–	–	–	–	–	٨٠
	الجملة	٤٠٦	٣١٣	٣٠٣	٨٠	–	–	–	–	١٠٩٩
٩٨/ ٩٩	المملكة المتحدة	٣٣٩	٢٤٩	١٨٠	٨٠	–	–	١٥	١٠٥	٨٨٨
	الولايات المتحدة	٨٤	٨٥	١١٩	–	–	–	–	–	٢٨٨

العام الدراسى	الدولة	علوم	رياضيات	لغة إنجليزية	لغة فرنسية	رياض أطفال	تربية خاصة	موجه	مدير مدرسة	الجملة
	أيرلندا	–	–	–	–	٦٠	٢٠	–	–	٨٠
	فرنسا	–	–	–	٩٩	–	–	–	–	٩٩
	الجملة	٤٢٣	٣٣٤	٢٩٩	٩٩	٦٠	٢٠	١٥	١٠٥	١٣٥٥
جملة المبعوثين حتى نهاية ٩٩/٩٨		١٨٩٥	١٤٧٩	١٤٥٥	٢٥٩	٦٠	٢٠	١٥	١٠٥	٥٢٨٨

ومن خلال استقراء محتوى الجدول السابق يلاحظ أن هناك نموا مضطرداً فى أعداد المبعوثين إلى الخارج فى مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والفرنسية بالإضافة إلى ما تضمنته خطة بعثات العام الدراسى ٩٨/١٩٩٩م من إضافة مجالات جديدة للتدريب مثل التوجيه الفنى (١٥ موجاً) والإدارة المدرسية (١٠٥ مدير مدرسة) ورياض الأطفال (٦٠) التربية الخاصة (٢٠ مدرساً).

ب) مستويات التدريب: يمكن القول أن تدريب المعلمين حتى منتصف التسعينيات كان يتم على مستويين:

١- التدريب المركزى: ويختص بالتدريب على:

- ❀ **برامج قادة العملية التعليمية.**
- ❀ **برامج البعثات الدراسية الداخلية.**
- ❀ **البرامج التجريبية (مثل برامج تجريب المادة التدريبية المعروفة باسم وحدات التدريب النموذجية لمدرسى اللغات الإنجليزية غير المتخصصين *Moduless*).**
- ❀ **البرامج التى يتعذر توفير المحاضرين لها محلياً.**

٢- **التدريب المحلى: حيث يوجد فى كل إدارة تعليمية قسم خاص أو إدارة لبرامج التدريب المحلية، ويتم إعداد وتنفيذ هذه البرامج بالتعاون مع السادة الموجهين على أن تخطر الإدارة العامة للتدريب بصورة من خطة التدريب المحلية بهدف متابعتها والتأكد من حسن تنفيذها.**

ومنذ منتصف التسعينيات ظهرت صوراً وأشكالاً جديدة للتدريب منها:

- **التدريب عن بعد باستخدام شبكة الفيديو كونفرنس (مؤتمرات الفيديو).**
- **التدريب المباشر.**
- **وحدات التدريب بالمدرسة.**

التدريب عن بعد: **جاء هذا النوع من التدريب للتغلب على المشكلات التى تواجه وزارة التعليم وهو تدريب العدد الضخم من المعلمين (حوالى ٧٥٠ ألف معلم فى مختلف أنحاء الجمهورية حيث أن تجميع هذا العدد الهائل يمثل عقبة أمام وصول برامج التدريب إليهم، ويقوم هذا التدريب على استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، حيث تم إنشاء شبكة تعليمية مغلقة تشمل المركز الرئيس بالوزارة وترتبط هذه الشبكة بالألياف الضوئية التى توفرها الهيئة القومية للاتصالات السلكية واللاسلكية بموقع فى كل مديرية تعليمية حيث أنشئ عدد (٢٧) مركز تطوير تكنولوجى للمديريات التعليمية، وقد تقرر فى المرحلة الأخيرة لهذا المشروع أن يتم ربط هذه الشبكة بالشبكات التعليمية العالمية.**

ويتم عقد دورات تدريبية متوالية ومتنوعة لتدريب المعلمين باستخدام الشبكة فى التدريب على المناهج المختلفة والجديد فيها، بجانب تدريب عناصر الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية، وتتميز شبكة التدريب عن بعد علاوة على تدريب عدد كبير فى وقت واحد، أن المسافات بين هذه المراكز تلغى تماماً وكأن المجتمعين فى أسيوط والقاهرة والإسكندرية تلاقوا فى مكان واحد ويستطيعوا أن يتشاركوا فى المعلومات والتساؤلات والحوار فىوقت واحد.

التدريب المباشر: **وفيه يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من هيئات التدريس والمدربين من الكوادر المتخصصة فى المجالات المختلفة، ولتنفيذ هذا النوع من التـدريب يوجـد سبعة مراكز رئيسة للتدريب بمحافظات: القاهرة – الإسكندرية – أسـيوط – أسـوان – الغربية – الشرقية – بورسعيد.**

وحدات التدريب بالمدرسة: **بعد أن لوحظ أن التدريب على المستوى المركزى أو المحلى لا يساعد كثيراً من المعلمين على الاستفادة منه لاعتبارات كثيرة، أهمها بعـد المكـان وعدم قدرة هذه الأنواع من التدريب على تلبية الاحتياجات النوعية لكل معلـم أو لكـل مدرسة، فقد بدأ التفكير فى إدخال نوع أخر من التدريب يتم من خلالـه نقـل الخدمـة التدريبية داخل المدرسة حيث صدر القرار الـوزارى رقـم ٩٠ بتـاريخ ٢٠٠٤/٤/١٨ بشأن وحدة للتدريب بكل مدرسة تختص بما يلى:**

- **تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.**
- **تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة.**
- **تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب.**
- **الاستفادة من خبرات ومشاركة المبعوثين العائـدين مـن الخـارج ونقـل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلموه إلى زملائهم بالمدرسة بمـا يعـود علـى الطالب بالفائدة.**
- **المتابعة لفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب بالمدرسة.**

وقد أشار القرار السابق فى مادته الثالثة إلى " قيام وحدة التدريب بالمدرسة برفع تقرير نتائج أعمالها للمديرية التعليمية أسبوعياً وتقوم المديرية التعليمية بـدورها كـل أسبوع برفع تقارير منتظمة إلى الإدارة المركزية للخدمات التربوية بالوزارة عن نتـائج أعمال الوحدات التدريبية بالمدارس التابعة. هذا وأصبح هذا النمط مـن التـدريب فـى الوقت الحاضر هو الأكثر انتشاراً فى معظم الدول المتقدمـة مثـل الولايـات المتحـدة الأمريكية وإنجلترا وألمانيا.

ولكن على مستوى التنفيذ الفعلى فى مصر فإن وحدة التدريب بالمدرسة لا تحقق الهدف من إنشائها حيث يقتصر دور المسئول عنها على إعداد مجموعة من التقارير على الورق يقوم أعضاء مجلس وحدة التدريب بالتوقيع عليها ورفعها إلى المديرية التعليمية دون أن تحظى بأى تنفيذ على المستوى الفعلى، ويدعم ذلك ما انتهت إليه إحدى الدراسات بأن النظام الحالى للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين لا يزال فى حاجة إلى دفعة جديدة حتى يمكنه تحقيق الأهداف المنشودة منه حيث أشارت إلى وجود نوع من الانفصال بين الجهود المبذولة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وبين قدرة المعلمين على مواكبة الجديد فى ميدان تخصصهم وهذا من صميم عمل أجهزة التدريب.

وهكذا عند محاولة تقييم محاولات إصلاح أحوال المعلمين مادياً ومهنياً أنها مازالت تعانى من عدة سلبيات لعل أبرزها:

❀نقص العناصر المؤهلة والمدربة من المعلمين على المشاركة فى التطوير.

❀قلة انسجام الإعداد الأساسى للمعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة مع متطلبات التطوير الجديد للتعليم الثانوى العام.

❀إهمال تأهيل المعلمين القدامى لممارسة المهام الجديدة التى يفرضها التطوير.

❀إغفال تطوير نظام للحوافز لتشجيع العناصر الجيدة من المعلمين لتقبل أفكار التطوير والمشاركة فيه.

وبعد التعرف على أساليب إعداد وتدريب المعلم وأبرز محاولات إصلاح أحواله : يتضح كيف أصبحت الحاجة ضرورية إلى معلم متميز يتم إعداده إعداداً نوعياً سواء قبل الخدمة أو أثنائها، على اعتبار أنه (المعلم) يشكل أحد أهم العناصر الرئيسة لتطوير التعليم (بل) ومقوماً أساسياً من مقومات نجاح أى محاولة للتطوير. فماذا عن المقوم الثالث من المقومات الرئيسة لواقع التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية؟

ج) الطالب:

ظهر الاهتمام بطالب هذه المرحلة إثرَّ التطوير الحادث فى التعليم، حيث خرجت العملية من دائرة الاهتمام بالمادة الدراسية كمحور للعملية التعليمية إلى التمركز حول الطالب ورعاية ميوله وقدراته واهتماماته، ومن ثم إثراء جوانب شخصيته: عقلياً ونفسياً واجتماعياً وبدنياً. وقد صحب هذا التطوير تعزيز الاهتمام بالخدمات الطلابية بهدف تمكين الطالب من تحقيق النمو المتكامل لشخصيته.

جدول (٢) إجمالى الطلاب المقيدين والمعاد قيدهم بالمرحلة الثانوية العامة ٢٠٠١م / ٢٠٠٢م

	جملة المقيدين			جملة المعاد قيدهم		
الصف	بنين	بنات	جملة	بنين	بنات	جملة
الأول	٢٠٤٥٩١	١٢٤٨٠٠	٤١٩٣٩١	١٥٣٧	٨٢٦	٣٢٦٣
الثانى	١٩٢٥١٨	١٩٦١٧٩	٣٨٨٦٩٧	١٠٤٩٨	٣٥٦٧	١٤٠٦٥
الثالث	١٧٥٤٥٤	١٧٩٣٣٧	٣٥٤٧٩١	١١٠٠٧	٤١١٤	١٥١٢١

حدث تطور كبير فى أعداد الطلاب مما يعكس التوسع الكمى للوزارة فى التعليم الثانوى العام حيث يوجد زيادة فى معدل النمو بلغ ٢٦,٨٥% بالقياس بعام ٩١/٩٢م فنجد عدد الطلاب عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م هو ١١٦٢٨٧٩ طالباً ونسبة القيد هى ٩٠,٨٦ أما الطلاب الذين تم إعادة قيدهم ٣٢٤٤٩ طالباً أى أن نسبة المعاد قيدهم تصل إلى ٢,٨% من الطلاب هذا بالإضافة إلى الطلاب الذين قرروا أن يتم تحويلهم للدراسة بالمنازل وعددهم كبير جداً وتصل نسبتهم إلى حوالى أكثر من ٧٥% من طلاب الصف الثانى والثالث الثانوى العام فى العام الدراسى ٢٠٠٢/٢٠٠٣ وهى نسبة تدعو للخوف والقلق. وقد ترتب على ذلك:

١) ارتفاع كثافة الفصول:

بلغت كثافة الفصول فى المدارس الثانوية العامة الحكومية حوالى ٤٢,٢٣ طالباً وقد بلغت أعلى كثافة للطلاب فى محافظتى القاهرة والإسكندرية. كما أن نسبة قيد البنات فى المدارس الثانوية العامة على مستوى الجمهورية تمثل حوالى نصف إجمالى القيد بهذه المدارس ٥٠,٧٦% مما يعد مؤشراً على عدم التفاوت بين الجنسين فى مدارس هذه النوعية من التعليم.

واستمراراً للجهود المتواصلة التى تبذلها الوزارة باتجاه تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب كهدف أصيل فى مسيرتها، يأتى الحرص على توفير الرعاية المتكاملة لهم بما يساعد على تحسين المناخ التعليمى وتطوير البيئة المدرسية، وبالتالى رفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى.

وقد هدفت الوزارة إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب. توفير الرعاية المتكاملة لهم. وقامت استراتيجية الوزارة فى مجال رعاية الطلاب على:

- **❀العناية بالتغذية المدرسية لما لها من آثار إيجابية على مستوى التحصيل لدى الطلاب كذلك مستواهم الصحى الأمر الذى يحقق الاستثمار الأمثل للعملية التعليمية وقد رصدت الوزارة الاعتمادات المالية اللازمة لذلك كما قامت بدعمها حتى يمكن الوفاء بالاحتياجات الأساسية للطلاب.**
- **❀تقديم الرعاية الصحية من خلال نظام تأمين متكامل. (والرعاية الاجتماعية) بتقديم خدمات فردية لمساعدة الطلاب على التكيف مع المجتمع المدرسى. والتوجيه المجتمعى للطلاب للوقاية والعلاج من الوقوع فى الانحرافات السلوكية وتوفير مكاتب الخدمة الإجماعية المدرسية بكافة الإدارات التعليمية ورعاية الطلاب الأيتام وإشراك غير القادرين فى مجموعات التقوية وتقديم مساعدات اقتصادية لغير القادرين. (والرعاية النفسية) بتوفير أخصائى نفسى**

لكل مدرسة ثانوية لتقديم المعونة النفسية للطلاب وخاصة فى هــذه المرحلــة العمرية.

❀الاهتمام بالأنشطة المختلفة لدى التلاميذ ســواء أنشــطة رياضــية، وصــحافة مدرسية، ونشاط مسرحى، وتربية فنية، وموسيقية.

وبالنظر للواقع الذى يعيشه طلاب هذه المرحلة يتضــح مــدى اهتمــام العمليــة التعليمية بالحفظ والتلقين دون التدريب على التفكير الصــحيح أو الاهتمــام بالعمليــات العقلية العليا. كذلك حدوث قصور فى النمو السلوكى والروحى والأخلاقى للطلاب؛ وكذلك افتقاد الطلاب للقدرة الذاتية على صنع القرار أو تحمل المسئولية وعدم القــدرة علــى الإبداع والابتكار نتيجة لعدم تعويد الطلاب على كيفية التساؤل والتفكير.

هذا بجانب غياب القدوة فى محيط المدرسة؛ ومن ثم تزايد نسبة تغيب الطلاب عن المدرسة حيث أصبحت المدارس مؤسسات طرد لطلابها، ولعل مبعث ذلــك لهــو كثــرة الدروس الخصوصية وتحول المدارس إلى منازل الطلاب فأصبحت المــدارس الثانويــة شبه خاوية من الطلاب هذا فى ظل نظام تقويمى يركز على الجانب المعرفــى للطــلاب (فحسب) فماذا عن سياسة قبول الطلاب ونظام تشعبهم على نطــاق مــدارس التعلــيم الثانوى العام؟

٢) <u>سياسة القبول ونظام التشعيب:</u>

يشترط فيمن يقبل فى الصف الأول من التعليم الثانوى:

❀اجتياز الفحص الطبى المقرر للقبول بالمدارس الثانوية.

❀كما وضع القرار مجموعة من حالات الاستثناء عن شروط القبــول الموضــحة بالقانون (شرط السن ومجموع الدرجات) وهذا يخالف ما جاء بالمادة الثانيــة من هذا القرار والتى أشارت إلى أن القبول يتم فى هذه المرحلة على أســاس تكافؤ الفرص التعليمية.

واستمرت سياسة تقليص نسبة المقبولين بالتعليم الثانوى العام فى فترة الثمانينيات، حيث تقرر الحد من نسب المقبولين فى التعليم الثانوى العام ليصل إلى ٣٠% على الأكثر من الناجحين فى الشهادة الإعدادية.

أما من حيث مدة الدراسة والتشعيب فإن القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١م لم يستحدث فروقاً جوهرية عن القانون السابق رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨م فمن حيث مدة الدراسة بالتعليم الثانوى العام احتفظ بها القانون الجديد دون تغيير فهى ثلاث سنوات، ومن حيث التشعيب فنظام الدراسة عام فى السنة الأولى لجميع الطلاب باعتبارها القاعدة التى يتوزع بعدها طلاب الثانوية العامة فى السنتين التاليتين طبقاً للتشعيب القائم (علوم – آداب).

وبانعقاد المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى مصر فى يوليو ١٩٨٧م تم التأكيد على أهمية تطوير التعليم الثانوى وما فى مستواه بحيث يكون الالتحاق بنوعياته المختلفة على أساس قدرات المتعلم مع احتياجات سوق العمل. وكذلك أوصى المؤتمر بإعادة النظر فى أسلوب التشعيب الحالى بالمرحلة الثانوية للحيلولة دون وضع التلاميذ فى قوالب جامدة وموحدة ولإتاحة الفرصة للاستفادة من اختلاف الميول والمواهب والقدرات ويقترح أن تستمر الدراسة دون تشعيب ويحل محله فى الصف الثالث نظام الاختيار بين المواد المؤهلة وفقاً لرغبة الطالب وقدراته ونوع التعليم والعمل الذى يرغب فيه.

وتم بالفعل – بناء على هذه التوصيات – إصدار القرار الوزارى رقم ٢٩٠ بتاريخ ١٩/٩/١٩٩٠م، والقرار رقم ٣٧٤ بتاريخ ٢٠/١١/١٩٩٠م وتتضمن خطة الدراسة مستويين من المقررات الأول المستوى العادى فى جميع المواد المقررة، والآخر المستوى المتقدم والذى يشمل المواد المؤهلة للجامعة ولكن هذه التجربة لم تخرج إلى حيز التنفيذ.

ثم أعلنت وزارة التربية والتعليم استراتيجية تطوير التعليم فى مصر فى يوليو ١٩٨٧م، وفى إطار هذه الاستراتيجية عدل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٦٨م بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨م، والذى حدد فى مادته العاشرة شروط القبول فى المرحلة الثانوية العامة على أساس المفاضلة بين المتقدمين على أساس السن ومجموع الدرجات الكلى على مستوى المحافظة وكالعادة – كما سبقه من قوانين – يكون المجموع الأعلى للثانوى العام، والمجموع الأقل الفرصة مفتوحة أمامه للتعليم الفنى. ومعنى هذا أن التعليم الفنى مأوى لمن يفشل فى القبول بالتعليم الثانوى العام، متناسياً أن التعليم الفنى يتطلب طالب ذو استعدادات وقدرات خاصة.

واستمر هذا القانون على غرار القوانين السابقة من ناحية مدة الدراسة فى مرحلة التعليم الثانوى العام ثلاث سنوات ولكن عدل هذا القانون من نظام التشعيب حيث قرر فى المادة [٢٦] أن تكون الدراسة فى الصفين الأول والثانى الثانوى عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية فى الصف الثالث الثانوى إلى ثلاث شعب (علوم – رياضة – آداب)

وقد استند هذا التطوير الجوهرى فى التشعيب إلى عدة مبررات منها :

- ❀ أن التعليم الثانوى مرحلة منتهية تعد الطالب للحياة العملية ومن هنا يجب إعطاء الطالب أكبر قدر من المعرفة قبل إعداده لهذه الحياة.
- ❀ أن المعرفة متكاملة بين مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية.
- ❀ أن الطالب غير ناضج بالنسبة لاختيار التخصص فى وقت مبكر.
- ❀ أن التشعيب المتأخر فى الصف الثالث لا يرهق الطالب مبكراً بمعلومات كثيرة فى مواد التخصص.

ولعل هذا يؤدى إلى تقليل حجم المعلومات فى الدراسة العامة فى الصف الثانى مما ينعكس على الصف الثالث ويؤدى تبعاً لذلك إلى تقليل كم المعلومات عند التخصص داخل التشعيب وهو أمر مطلوب يؤدى إلى تكوين الكيف الذى يتمثل فى القدرة على

التفكير بما فى ذلك القدرة على الإبداع وهو أمر لا يتمشى مع ازدحـام ذهـن الطالـب بالمعلومات بسبب تخصصه المبكر.

إلا أن أبرز ملامح التطوير فى التشعيب كانت بصدور القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ والذى ألغى نظام التشعيب برمته كمحاولة لإيجاد صيغة تتناسب مع واقعنا واحتياجاتنـا وما تهدف إليه من إصلاح للتعليم وتبسيط للنظم بغية الوصول إلى نظام انتقائى كـفء وتمثلت أهداف هذا القانون فى:

- ❀ تجنب طلاب الثانوية العامة وأسرهم كل أسباب القلق والتـوتر وأن يخفـف عنهم – ما أمكن – الجو الذى كان يصاحب النظام القديم للثانوية العامة.
- ❀ التخلص من نظام الفرصة الوحيدة فى امتحان شهادة الثانوية العامة ومـنح الطلاب أكثر من فرصة حتى يزول الخوف تماماً من الامتحان ويقبل الأبنـاء عليه دون قلق على ضياع المستقبل لأى طارئ يطرأ عليهم.
- ❀ الأخذ بتطوير الامتحانات بما يساير الأسلوب العلمى.
- ❀ توسيع دائرة الاختيار أمام الطلاب بإلغاء التشعيب.
- ❀ قلة التهافت على الدروس الخصوصية.

ولكن على الرغم من أن هذا القانون كان يحاول تحقيق فكرة التوازن فى المرحلة الثانوية بين التثقيف العام والتخصص بحيث لا يحرم طلاب القسم العلمـى مـن تـذوق العلوم الاجتماعية وطلاب القسم الأدبى من تذوق العلوم الطبيعية والرياضيات إلا أنه لم ينجح تماماً فى تحقيق هذا التوازن وإلغاء الازدواجية بين العلمى والأدبى حيـث غلـب الطابع الأدبى على إحدى مجموعات الاختيار (أ) وغلب الطابع العلمى على المجموعة الأخرى (ب) ولذلك فإن هذا القانون لم يغير كثراً من أوضاع التشعيب بالدراسـة فـى الثانوية العامة حيث لا يزال التقسيم التقليدى (أدبى – علمى) قائماً سواء فى مسـمى الامتحان أو فى الشهادة أو فى توزيع الطلاب الناجحين على الكليات الجامعية والمعاهد العليا.

ولم يحدث هذا القانون أى تغيير فى سياسة القبول عما سبقه من قـوانين وقـد صاحب تلك القوانين مجموعة من القرارات الوزارية التنفيذية لشروط سياسـة القبـول منها:

- ❀ القرار الوزارى رقم [١٥٤] بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م بشأن قواعد الالتحاق بمـدارس وزارة التربية والتعليم والذى أشار فى الفصل الثالث الفقرة (أ) إلى أن القبول فى المدارس الثانوية العامة على أساس تكافؤ الفرص التعليمية وتكون الأولوية علـى أساس عاملى السن ومجموع الدرجات على مستوى المحافظة واستثنى هذا القرار فى البند الخامس من نفس الفقرة المصابون بشلل الأطفـال تجـاوزا عـن شـرط الحصول على مجموع الدرجات المقرر لتنسيق القبول، كما تجاوز عن شرط السـن المقررة بالمدارس الثانوية بالزيادة فى حدود المدة التى يثبت أن الطالب انقطع فيها عن الدراسة انقطاعاً تاماً بسبب المرض.

- ❀ صدر القرار الوزارى رقم [١٣٢] بتاريخ ١٩٩١/٦/١٨م بشأن الاستثناء من شرط المجموع الكلى للدرجات كشروط للالتحاق بالتعليم الثانوى حيث عدل هذا القرار فى البند الخامس من الفصل الثالث فى الأحكام المرفقة بالقرار الوزارى رقـم [١٥٤] لسنة ١٩٨٩م السابق حيث أفاد بأن المصابين بعاهات جسمية لا يتسنى معها تحديد موقفهم من التجاوز عن شرط المجموع الكلى للدرجات فى امتحان شـهادة إتمـام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى، أو شرط السن أو كلا الشرطين للالتحاق بالتعليم الثانوى العام الرسمى فتعرض على الوزير حالاتهم لتقدير مدى حاجتها إلى التجاوز عن شروط القبول.

- ❀ ثم صدر القرار الوزارى رقم [٢٣٦] بتاريخ ١٩٩٣/٩/٢٠م بشأن المعايير المنظمة لحالات التجاوز عن السن وعدل أيضا فى الفقرة الثانية من القرار الـوزارى رقـم [١٥٤] لسنة ١٩٨٩م حيث تجاوز عن الحد الأقصى للسن من ١٨ سـنة ليصـبح ١٨ سنة وستة شهور للحالات الآتية:

- الطلبة الحاصلين على مسابقات ثقافية ورياضية على مستوى الجمهورية.
- الطلبة المعوقين.

❀ ثم صدر القرار الوزارى رقم ٩٤ بتاريخ ١٩٩٦/٤/٧م ليضيف تعديلاً آخر فى نفس البند الخامس من الفصل الثالث للأحكام المرفقة بالقرار الوزارى رقم ١٥٤ لسنة ١٩٨٩م حيث أفاد بأن يقبل بالتعليم الثانوى العام الطلاب المرشحين للقبول بالتعليم الفنى ولا تسمح حالتهم الصحية بالدراسة (تجاوزاً) عن شرط الحصول على المجموع الكلى للدرجات المقررة لتنسيق القبول كما يتجاوز عن شرط السن المقررة للقبول بالصف الأول الثانوى العام بالزيادة فى حدود المدة التى يثبت أن الطالب انقطع فيها عن الدراسة بسبب المرض.

من العرض الموجز السابق لسياسة القبول والتشعيب يمكن استخلاص الحقائق التالية:

(١) جميع القوانين والقرارات الوزارية اعتبرت مجموع الدرجات هو الشرط الأساسى والمعيار الأوحد للقبول بالأنواع المختلفة للتعليم الثانوى حيث يتوجه الطلاب ذو المجاميع الأعلى إلى التعليم الثانوى العام بينما التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة يقبل الطلاب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم الثانوى العام، هذا فى الوقت الذى يقف فيه العالم المتقدم اليوم ليعزز من أهمية التعليم الفنى ويكسر المفهوم الأفلاطونى تجاه هذا النوع من التعليم، تقف سياستنا لتقدم العكس وهو تدعيم النظرة الأفلاطونية بأن التعليم الفنى للراسبين والمتسربين وأصحاب المجاميع المنخفضة من أبناء المجتمع.

وهذا يفرض علينا سؤال متخذى القرارات داخل هذه السياسات: هل اعتبار مجموع الدرجات فى الشهادة الإعدادية كمعيار وحيد يتم على أساسه توجيه أبناء المجتمع إلى الثانوى العام أو الفنى معياراً علمياً سليماً؟ وأين اختبارات الميول المهنية

والقدرات العقلية والاستعدادات التى أكدت عليها توصيات معظم المؤتمرات التى عقدت منذو عام ١٩٧١م وحتى الآن ومنها:

١- على سبيل المثال – ما أوصى به (مؤتمر تطوير التعليم الثانوى ١٩٧١م) بأن " يتم اختيار طالب هذه المدرسة على أساس الانتقاء ممن تؤهلهم قدراتهم لهذا النوع من التعليم وفق معايير محددة، ويتطلب ذلك ربط عدد من يقبلون بهذا التعليم باحتياجات خطة التنمية من القيادات فى المجالات المختلفة وتطويع معايير القبول طبقاً لهذا العدد المحدد". وفى المحاضرة التى ألقاها أحمد ذكى صالح فى نفس المؤتمر أشار إلى أنه " علينا أن نجعل المدرسة الثانوية تأخذ من كل جهة وتختار من تشاء وتضع لنفسها كأسرة تعليمية ما تراه من شروط جديدة للقبول بها وهى مسئولة عن قبول أو رفض أى طالب دون قيد أو شرط من خارجها. كذلك أوصت (ندوة تطوير المدرسة الثانوية العامة فى ضوء تجارب المدرسة الشاملة) بوضع وتقنين اختبارات لتوجيه الطلاب إلى نوع التعليم الثانوى المناسب لقدراتهم وميولهم.

٢- إن أهم ما يميز سياسة القبول فى التعليم الثانوى طوال فترة الدراسة هو الاهتمام بالتوسع الكمى والارتفاع بقدرة المدرسة الثانوية على استيعاب الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى وكذلك الارتفاع بنسب القبول فى التعليم الفنى وخفض هذه النسب فى التعليم الثانوى العام.

٣- مازال الضغط الشعبى على التعليم الثانوى أكثر منه فى التعليم الثانوى الفنى على الرغم من ارتفاع نسب المقبولين فى الثانوى الفنى عنها فى الثانوى العام إلا أن ذلك لا يتم عن رضى الأبناء والآباء فى الالتحاق بهذا التعليم والذى فرضته عليهم سياسة القبول.

٤- غياب نظام للإرشاد والتوجيه التعليمى فى مرحلة التعليم الأساسى يساعد الطلاب على اختيار الدراسات الملائمة لهم وذلك بتعريفهم بالدراسات الثانوية المختلفة وما تتطلبه من استعدادات وقدرات وميول.

٥- عجز سياسة القبول بالتعليم الثانوى عن علاج مشكلة ازدواجية التعليم الثانوى العام والفنى فلا يتوافر فى التعليم الثانوى نوع من التكامل الأفقى والاتصال منه وإليه.

٦- نظام التشعيب القائم حتى عام ٩٣/٩٢ يصب الطلاب فى ثلاثة قوالب موحدة (علوم – رياضيات – آداب) دون إتاحة الفرصة الكافية لمراعاة الفروق الفردية والاتجاهات والميول والاستعدادات لدى الطلاب.

٧- كل التجديدات ومحاولات التطوير التى تمت فى مجال التشعيب لم تتجاوز التعديل فى مدة التشعيب أو فى عدد الشعب أو إضافة مقرر أو أكثر لكل شعبة وبالتالى فقد تركزت التطورات والتجديدات التى أجريت على الشكل العام للنظام أما محتواه أو مضمونه فقد ظل دون تطوير حيث لم تساير توصيات المؤتمرات أو السياسات التعليمية.

٨- كل التجديدات التى تمت فى مجال التشعيب كانت تكراراً سلما سبق فى فترات زمنية سابقة من حيث تقديم التخصص أو تأخيره إلى الصف الثالث.

٩- الأسباب التى تقف وراء جميع محاولات تطوير التشعيب هى أسباب واحدة وثابتة لا تتغير وتتعلق بوظيفة التعليم الثانوى هل هى الإعداد للتعليم العالى فقط أم الإعداد للعمل!

١٠- أبرز محاولات تطوير التشعيب صدور القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ والى استبدل فيها نظام التشعيب بنظام الاختيار الموجه بين مجموعة المواد والتى تساير الاتجاهات التربوية المعاصرة فى البلاد المتقدمة.

د) البرامج الدراسية وخطة الدراسة:

نظراً لكون محتوى المنهج هو أحد الوسائل المعينة فى تحقيق الأهداف التربوية، كان من الضرورى توضيح مفهوم المنهج. فنجد البعض يرى أنـه (المـنهج) (مـادة ومضمون العملية التعليمية) وهو (وسيلة تحقيق الأهداف التربوية) أو (ترجمـة هـذه الأهداف إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها التلاميذ). أو (تراكمات من المعرفـة المنظمة) أو (منظومة تكنولوجية إنتاجية) أو (أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقـويم) أو (جماع الأنشطة التى تتم تحت إشراف المؤسسة التعليمية) .

وعلى الرغم من كل هذه التعاريف وأمثالها فإن واقع إدارات المنـاهج واللجـان المنوطة ببناء المناهج لا ترى فى المنهج سوى المواد والمقررات ومفردتها التى توضع فى معظم الأحيان مسبقاً ثم يتم البحث عن " بيداجوجيا " يضع أهداف لما انتهـى مـن وضعه فعلاً كنوع من الزواق يتصدر الموضوعات والمفردات والتى كثيراً مـا تعكـس رفات خبرات سابقة ولعل استقراء محتوى المناهج الحالية – وبصورة سريعة – يقـف بنا على الحقائق التالية:

❀ على الرغم مما تنتهجه الوزارة من سياسة تطوير المناهج بصفة مسـتمرة إلا أن هذا التطوير كان قليلاً بالقياس لأهداف التعليم والأمال المعقودة عليه.

❀ غلبة الطابع النظرى الأكاديمى وكذلك المواد منفصله وموضوعاتها مفككة لا صـلة بينها وبين الحياة فى الأغلب الأعم كذلك تؤكد المعارف والمعلومات على المهارات والاتجاهات والقيم مما يجعل المتعلمين يقبلون بالأشياء كما هى بدلاً من أن يتعلموا كيف يتساءلون عن واقع الأشياء والظواهر ويعملوا على تغيير هذا الواقـع إلـى الأفضل.

- ❀ **غياب التكامل فى أسس بناء المنهج علمياً إذ أن ثمة قصوراً فى تعريف أساسـيات المواد الدراسية تعريفاً علمياً وفى التعريف على مطالب المتعلمين.**
- ❀ **ضعف تلبية المناهج الحالية لحاجـات ومتطلبـات المتعلمـين بالإضـافة لضـعف مسايرتها للاتجاهات العالمية الحديثة وخاصة فى مجالات التعلم الذاتى والإقبال على الأعمال والمهارات اليدوية.**
- ❀ **المناهج الحالية لا تركز على المتعلم كذلك هناك قصور فى ترجمة الأهـداف إلـى مقومات سلوكية واضحة. أو تحليلها لأساليب النشاط التى تمـارس فيهـا لتحديـد أنواع الخبرات المطلوب إكسابها للمتعلمين لتكوين العادات السلوكية التـى تتفـق وأهداف هذه المرحلة.**
- ❀ **قصور المناهج الحالية فى تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى الطلاب.**
- ❀ **جزئية التطوير فى المناهج ولعل ذلك مُتأت من مفهوم المنهج الضـيق والمحـدود على أنه المقررات الدراسية وما تتضمنه من خطة دراسية ومفردات وما يتبعها من كتب مدرسية تعد الأداة الرئيسة وربما الوحيدة التى توصل المـنهج للطـلاب فـى الصف.**

وفى إطار سعى الوزارة لتطوير المناهج كانت استراتيجيات الوزارة فى مجال تطوير المنهج متمركزاً حول:

- **تطوير المناهج من أسفل السلم التعليمى صعوداً لأعلى السلم.**
- **تطوير المناهج بصفة مستمرة.**
- **دمج القضايا والمفاهيم العالمية المعاصرة فى المناهج.**
- **ربط المناهج بالبيئة المحلية.**

وإن كان ذلك لا ينطبق على الواقع تماماً حيث أن القضـايا والمفـاهيم العالميـة المعاصرة لم تندمج فى المناهج كلياً كذلك تطوير المناهج بدا واضحاً فى مراحل التعلـيم الأساسى دون المرحلة الثانوية.

وحيال ذلك يتفق كل من (محمد صديق محمد حسن، ١٩٩٥م)، (فاروق عبده فليه ، ١٩٩٠م)، (عبد اللطيف بن حسين فرج، ١٩٩١م) ، (مجدى عبد النبى هلال، ١٩٩٩م) على وجود قصور فى المناهج الحالية حيث أنها تفتقد الربط والتكامل مع بعضها البعض؛ كما أنها لا تعد خريجها للحياة العملية مما أدى إلى عدم قدرتها على إعداد الطالب للمواطنة. كذلك افتقار المناهج الحالية على تقديم العلم واقتصار المجالات العلمية على تقديم بعض الصور العتيقة وبقى التطبيق غائباً عن مناهج الدراسة رغم التطوير التكنولوجى الذى يفرض نفسه ورغم الاهتمام بإدخال مواد كالحاسب الآلى، والتربية البيئية، والتأكيد على تعلم لغات أجنبية ثانية إلا أن ذلك كله ما يزال دون المستوى المنشود. ويضيف (عبد الودود مكروم ، ١٩٩٢م) أن المواد والمناهج التى تدرس حالياً هى نسخ من المواد والمناهج الغربية ولكنها تفتقر إلى الرؤية التى حركتها فى الغرب وافتقارها إلى هذه الرؤية جعلها أداة للتعليم القاصر وبدون وعى تمضى هذه المناهج الخالية من الروح فى تأثيرها الضار لإبعاد الطلبة المسلمين عن جذورهم وحضارتهم. ليس ذلك فحسب بل نجد ظهور مشكلات الميوعة والخنفسه بين الطلاب وعدم الانضباط داخل الصف وعدم احترامهم للمعلم كل ذلك تقليداً للغرب بالإضافة إلى صعوبة الاتصال بأولياء الأمور وتجاوبهم.

كما يواجه عملية تنفيذ الأنشطة التربوية فى المدارس الثانوية العامة بعض المعوقات لعل أبرزها:

- **ضعف الوعى بأهمية ممارسة الأنشطة التربوية لدى أولياء الأمور وإدارة المدرسة.**
- **ضعف الموازنات والإمكانات المتاحة لتنفيذ الأنشطة التربوية.**
- **ضعف الإعداد والتدريب والتأهيل للمشرفين والقائمين على الأنشطة التربوية.**
- **عدم وجود دليل موجه ومرشد للأنشطة التربوية يعمل على إعانة المشرفين والممارسين على التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم للنشاط التربوية.**

❀ قلة الأماكن المخصصة لممارسة النشاط التربوية من ملاعب وصـــالات وحجــرات وأدوات.

❀ عدم وجود المساحة الزمنية الكافية لممارســة الأنشــطة التربويـــة أثنـــاء اليــوم الدراسى.

١) تأليف وإخراج الكتاب المدرسى:

الكتاب المدرسى يعرف بأنه الوعاء الذى يحتوى على الخبرات غيــر المباشــرة والتى تجعل المتعلم قادراً على بلوغ أهداف المنهج المحددة له ســلفاً، ويعــد الكتــاب المدرسى الحليف الأول للمعلم والمرجع الذى يستخدمه المتعلم أكثــر مــن غيــره مــن المراجع والذى يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته.

وعليه فإن الكتاب المدرسى يعتبر واحد من الوسائل التى يجب أن يعتمــد عليهــا المنهج وإن كان أهمها. وبذلك يكون الكتاب المدرسى هو حلقة الوصل أو تلك الرابطــة التى تربط كل من المنهج، والتلميذ، والمدرس كما أنه يعمل فى نفس الوقت على توحيد مناهج مدارس الدولة، فإذا افتراضنا عدم وجود هذه الكتب فإن كل طالب ســيكون لـــه كتابه الخاص وأفكاره الخاصة. ونتيجة لذلك فقد سعت الوزارة لتحسين الكتاب وتطويره للوصول به إلى العالمية من حيث الشكل والمحتوى.

فمن حيث المضمون تمحورت جهود الوزارة فى هذا الشأن فى:

❀ تطوير محتوى الكتاب بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

❀ تزويد الكتاب بالأنشطة التى تشجع على التعلم الذاتى.

❀ تضمين الكتاب بعض مصادر المعرفة المتعددة مثل المراجــع والـــــ *CD's* ومواقع الإنترنت.

❀ تزويد الكتاب ببعض الرسومات والأشكال التوضيحية التى تساعد على فهــم المحتوى.

❀ تنويع أساليب التقويم مع إضافة نماذج من الأوراق الامتحانية.

من حيث الشكل قد راعت الوزارة:

- ❀ أن يكون متناسباً من حيث الحجم مع أعمار التلاميذ.
- ❀ استخدام نوعية جيدة من الورق والأحبار فى عملية الطباعة.
- ❀ متانة الكتاب.
- ❀ وجود غلاف جذاب يعبر عن المحتوى.
- ❀ تنسيق الرسوم والأشكال والصور التوضيحية.
- ❀ خلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.

كما تم لأول مرة توزيع *C. D.* خاص بالمرحلة التعليمية (الثانوية) على الطــلاب بالمدارس الخاصة، والمعاهد القومية، ومدارس اللغات إلى جانب ما يطلبه الطلاب فــى المدارس الرسمية مقابل سداد تكلفة الــ *C. D.* فى العام الدراسى ٢٠٠٢/٢٠٠٣م .

ولكن على الرغم من الجهود المبذولة والميزانيات الضخمة التى تحملتها الدولــة فى تصميم وإنتاج الكتاب المدرسى إلا أنه مازال هناك العديد من السلبيات يكــاد يكــون أهمها: عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن استخدام الكتاب المدرسى وخاصــة طــلاب الثانوية العامة بمرحلتيها الأولى والثانية، حيث الاعتماد على الكتب الخارجية ومذكرات الدروس الخصوصية مما استدعى إعادة النظر حول إنتاج الكتاب المدرسى. ولعل مرجع ذلك أن الكتاب المدرسى لا يوضح أفكار الدرس بطريقة مبسطة ولا يبرز الأجزاء المهمة فى الدرس هذا بجانب أنه لا يوجد فى نهاية الدرس تلخيص وافى للــدرس ولا يعــرض أسئلة وتدريبات تقيس القدرات المختلفة للطلاب ولا يساعد الطلاب على استخدام طريقة حل المشكلات أو طريقة التفكير العلمى فيعتمد فى المقام الأول على الحفظ والاستظهار.

٢) خطة الدراسة فى نظام الثانوية العامة الحديثة:

بدأت هذه الخطة مع مشارف حقبة التسعينيات بصدور قانون التعلــيم رقــم [٢] لسنة ١٩٩٤م نظام الثانوية العامة " السوبر " بمعنى أن الراغب فــى الحصــول علــى الثانوية العامة يمكن أن يحصل عليها. أما من يرغب فى دخول الجامعة فعلية أن يجتاز

المستوى الرفيع ومن ثم يحصل على جواز المرور إلى الجامعة وهذا النظام يمثل عودة مرة أخرى لنظام الثانوية العامة المؤهلة للالتحاق بالجامعة والتعليم العالى والتى سبق الإشارة إليها فى القرارات [٢٩٠] لسنة ١٩٩٠م، القرار [٣٧٤] لسنة ١٩٩٠م والذى تم إلغاء العمل بهما.

وبذلك يمكن القول أن هذا التعديل الجديد فى السنوات الأولى من التسعينيات جاء نتيجة إحساس قوى لدى القيادة السياسة بخطورة الأوضاع التعليمية القائمة وعجز المنتج التعليمى عن تحقيق طموحات الفرد وتوقعات المجتمع وتبلورت ترجمة هذا الإدراك فى صياغة إطار للتحرك القومى فى سبيل النهوض بالتعليم فى مصر.

وتمثلت أولى خطوات هذا التحرك وأبرزها فى صدور قانون التعليم رقم [٢] لسنة ١٩٩٤م والقرارات الوزارية المنظمة له بشأن خطة الدراسة، ولذلك بدأت وزارة التربية والتعليم فور إقرار هذا القانون فى دراسة كيفية تطبيقه حيث تشكلت عدة لجان فنية لإعداد خطط الدراسة ومقرراتها، وأصدر وزير التعليم القرار الوزارى رقم [١٤٣] بتاريخ ١٩٩٤/٦/١٥م بشأن خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث العام) اعتبار من العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤م وتختص المادة الثانية من هذا القرار بتحديد المواد التى تجرى فيها الامتحانات حيث يؤدى جميع الطلاب المتقدمين لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة الامتحان فى المواد الإجبارية والمواد التخصصية المقررة فى كل مرحلة من المرحلتين وذلك على النحو الآتى:

المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)

١- يؤدى الطالب الامتحان فى المواد الإجبارية فى مقرر الصف الثانى الثانوى العام لمواد. التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى وفى مادة اللغة الأجنبية الثانية.

٢- يؤدى الطالب الامتحان فى ثلاث مواد اختيارية تخصصيه من المواد التالية : الكيمياء – الأحيــاء – الرياضــيات (١) – الجغرافيــا – علــم الــنفس والاجتماع – الجيولوجيا – والعلوم البيئية.

٣- يجوز للطالب أن يؤدى امتحان المستوى الرفيــع فــى مــادة الأحيــاء أو الجغرافيا أو فيهما معاً.

المرحلة الثانية(الصف الثالث الثانوى العام)

١- يؤدى الطالب الامتحان فى المواد الإجبارية فى مقرر الصف الثالث الثــانوى العام فى مواد التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى وفى مادة التربية القومية.

٢- يؤدى الطالب الامتحان فى مادتين اختياريتين تخصصيتين من المواد التالية : الفيزياء – الرياضيات (٢) – التــاريخ – الفلســفة والمنطــق – الاقتصــاد والإحصاء.

٣- يؤدى الطالب الامتحان فى مادة واحدة من المواد التطبيقية التالية: التربيــة الفنية – التربية الموسيقية – الاقتصاد المنزلى – المجال الزراعى – المجال التجارى – المجال الصناعى – الحاسب الآلى.

٤- يجوز للطالب أن يؤدى الامتحان فى مادة واحدة أو مادتين من مواد المستوى الرفيع التالية: اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى – الرياضيات – الفلسفة والمنطق، على ألا يزيد عدد مواد المستوى الرفيــع التــى يــؤدى الطالــب الامتحان فيها فى المرحلتين معاً عن مادتين فقط، ولا تعتبر مواد المســتوى الرفيع مواد رسوب ولا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلــى إلا إذا حصــل الطالب على ٥٠% من النهاية الكبرى المخصصة للمادة.

❀ عند اختيار الطالب المواد الاختيارية التخصصية التى يؤدى فيها الامتحان فى المرحلتين يراعى أن يكون من بينها مادة واحدة من كل مجموعة من المجموعتين الآتيتين:

المجموعة (ب) **المجموعة (أ)**

الرياضيات (١)	التاريخ
الرياضيات (٢)	الجغرافيا
الفيزياء	الفلسفة والمنطق
الكيمياء	علم النفس والاجتماع
الأحياء	الاقتصاد والإحصاء
الجيولوجيا والعلوم البيئية	

ويجوز للطالب عند اختيار مادة الرياضيات أن يكتفى بمـــادة الرياضـــيات (١) ولا يشترط لمن يختار مادة الرياضيات (٢) أن يكون قد أدى الامتحان فى مادة الرياضـــيات (١)

تعتبر المواد الدراسية الآتية مواد نجـــاح ورســـوب ولا تضـــاف درجاتهـــا إلـــى المجموع الكلى للدرجات.

- ✯ التربية الدينية.
- ✯ التربية القومية.
- ✯ المادة التطبيقية.

يعفى الطلاب المتقدمين لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على نظـــام المنازل وطلاب فصول الخدمات من الامتحان العملى فى المـــواد التطبيقيـــة وتخصـــص الدرجة الكلية للمادة للامتحان النظرى (التحريرى).

وتناولت المادة الثانية من القرار الوزارى رقم [١٤٣] لسنة ١٩٩٤م تحديد خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) اعتبار من العام الدراسى ٩٤ /١٩٩٥م وفقاً للجدول التالى.

خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة للعام الدراسى ٩٤ / ١٩٩٥م

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)		المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى	
عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية
	أولاً : المواد الإجبارية		**أولاً المواد الإجبارية**
٢	التربية الدينية (٢)	٢	التربية الدينية (١)
٦	اللغة العربية (٢)	٦	اللغة العربية (١)
٦	اللغة الأجنبية الأولى (٢)	٦	اللغة الأجنبية الأولى (١)
١	التربية القومية	٦	اللغة الأجنبية الثانية
٢	التربية الرياضية	١	التربية الرياضية
	ثانيا ١- المواد الاختيارية والتخصصية		**ثانيا : المواد الاختيارية والتخصصية**
	يختار الطالب مادتين فقط من المواد التالية		يختار الطالب ثلاث مواد فقط من المواد التالية
٥	الفيزياء	٥	الكيمياء
٥	الرياضيات (٢)	٥	الأحياء
٥	التاريخ	٥	الرياضيات (١)
٥	الفلسفة والمنطق	٥	الجغرافيا
٥	الاقتصاد والإحصاء	٥	علم النفس والاجتماع
	٢ – المواد التطبيقية:		الجيولوجيا والعلوم البيئية

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)		المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى	
عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية
	يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:	٥	
٤	التربية الفنية		
٤	التربية الموسيقية		
٤	الاقتصاد المنزلى		
٤	المجال الزراعى		
٤	المجال التجارى		
٤	المجال الصناعى		
٤	الحاسب الآلى		
٣١	مجموع عدد الحصص	٢٣	مجموع عدد الحصص
	ثالثا: مواد المستوى الرفيع (اختيارية)		ثالثا: مواد المستوى الرفيع (اختيارية
١	اللغة العربية	١	الأحياء
١	اللغة الأجنبية الأولى	١	الجغرافيا
١	الرياضيات		
١	الفلسفة والمنطق		

ومن الجدول السابق يتضح أن خطة الدراسة وفقاً لهذا النظام تضمنت تقسيم المقررات الدراسية فى المرحلتين الأولى والثانية إلى ثلاث مجموعات، مجموعة المواد الإجبارية، ومجموعة المواد الاختيارية التخصصية، ومجموعة مواد المستوى الرفيع

وهى اختيارية أيضا، وفى جميع الأحوال يحسب للطالب فى النتيجة النهائيـــة للثانويـــة العامة أعلى الدراجات التى يحصل عليها فى امتحانات المرحلتين فى سنتين متتـــاليتين، ومما يلاحظ على النظام الجديد ما يلى:

- ❀ **يتميز النظام الجديد بالأخذ بمبدأ الاختيار مما يتمشى مع ديمقراطية التعلـــيم وحق الطالب فى اختيار ما يدرسه، كما يتمشى مـــع الاتجاهـــات التربويـــة الحديثة التى أخذت بها معظم الدول المتقدمة.**
- ❀ **أخذ النظام الجديد بمبدأ تخفيف العبء النفسى على الطلاب ومراعاة قدراتهم العقلية وذلك بتقسيم الامتحان على مرحلتين بدلاً من تركيـــزه فـــى مرحلـــة واحدة مما يتيح فرصة أكبر للتركيز على دراسة عدد محدود من المواد حيث يؤدى الامتحان فى خمس مواد أو ست بدلاً من اثنتى عشرة مادة.**
- ❀ **يعطى النظام الجديد فرصة للطالب فى الاستمرار فى التعليم حيث يتيح للطالب فرصة إعادة الامتحان دون قيد أو شرط، إذ أن الاقتصار على فرصة وحيـــدة أو على عدد محدود يؤدى إلى كثير من الهدر التربوى ويقفل باب الأمل فـــى الاستمرار فى التعليم.**

وعلـى الـرغم مـن هـذه الميـزات إلا أن هنـاك الكثيـر مـن أوجـه النقد لـهذا النظـام منـها:

- ❀ **توزيع مواد الدراسة لامتحان الثانوية على سنتين سوف يؤدى إلى زيادة أعباء الأسرة المصرية فى الممارسة المذمومة للدروس الخصوصية وكذلك مضـــاعفة الأعباء الإدارية والإشرافية على عمليات الامتحان وإجراءاتها.**
- ❀ **تحديد المواد الإجبارية والاختيارية وعددها التى يتعين على الطالب أن يجتازها بناء على قرار من وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى دون مشاركة المعلمين أو اللجان المعنية فـــى وزارة التربية والتعليم أو لجان نقابة المهن التعليمية أو ممثلين لأولياء الأمور.**

❀ **غلبة الطابع الأدبى على مجموعة المواد (أ) وغلبة الطابع العلمى على مجموعة المواد (ب).**

❀ **وجود مواد إجبارية واختيارية يدرسها الطالب فى المرحلة الأولى ولا يدرسها فى المرحلة الثانية وهذه المواد هى : الكيمياء – العلوم البيئية – اللغة الأجنبية الثانية – الجغرافيا – علم النفس والاجتماع – الجيولوجيا.**

❀ **يمكن للطالب أن يدرس منهج الرياضيات (٢) دون دراسة مادة الرياضيات (١) وعلى الرغم من ذلك يستطيع دخول كلية الهندسة.**

جدول (٧)
خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة ١٩٩٨/ ١٩٩٩م

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)		المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)	
عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية
	أولاً : المواد الإجبارية		**أولاً: المواد الإجبارية**
٢	**التربية الدينية (٢)**	**٢**	**التربية الدينية (١)**
٦	**اللغة العربية (٢)**	**٦**	**اللغة العربية (١)**
٦	**اللغة الأجنبية الأولى (٢)**	**٦**	**اللغة الأجنبية الأولى (١)**
١	**التربية القومية**	**٦**	**اللغة الأجنبية الثانية**
٢	**التربية الرياضية**	**٥**	**الرياضيات (١)**
	ثانيا: المواد الاختيارية التخصصية يختار الطالب ثلاث مواد من المواد التالية بشرط ألا يكون قد أدى الامتحان فيها فى المرحلة الأولى (الصف الثانى)	**١**	**التربية الرياضية**
٥	**الكيمياء**		**ثانيا: ١- المواد الاختيارية التخصصية يختار الطالب مادة واحدة فقط من المواد التالية:**
٥	**الأحياء**	**٥**	**الكيمياء**
٥	**الفيزياء**	**٥**	**الأحياء**

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)		المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)	
عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية
٥	**الرياضيات (٢)**	**٥**	**الجيولوجيا والعلوم البيئية**
٥	**التاريخ**	**٥**	**الفلسفة والمنطق**
٥	**الجغرافيا**	**٥**	**الجغرافيا**
٥	**الاقتصاد والإحصاء**	**٥**	**علم النفس والاجتماع**
٥	**الجيولوجيا والعلوم البيئية**	**٥**	**الاقتصاد والإحصاء**
٥	**الفلسفة والمنطق**	**٥**	**التاريخ**
٥	**علم النفس والاجتماع**		**٢- المواد التطبيقية (إجبارية) يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:**
٣٢	**مجموع الحصص**	**٤**	**التربية الفنية**
	ثالثا: مواد المستوى الرفيع (اختيارية) يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:	**٤**	**التربية الموسيقية**
١	**اللغة العربية**	**٤**	**الاقتصاد المنزلى**
١	**اللغة الأجنبية الأولى**	**٤**	**المجال التجارى**
١	**الرياضيات**	**٤**	**المجال الزراعى**
١	**الأحياء**	**٤**	**المجال الصناعى**
١	**الجغرافيا**	**٤**	**الحاسب الآلى**
١	**الفلسفة والمنطق**	**٣٥**	**مجموع الحصص**

ويتضح من الجدول بمقارنته بخطة الدراسة السابقة الصادرة بالقرار الوزارى رقم [١٤٣] لسنة ١٩٩٤م، إهمال القرار لنظام المواد المؤهلة للقبول بالجامعات والتى حددها القرار رقم [١٤٣] لسنة ١٩٩٤م، وحدوث تعديل كبير فى توزيع المقررات على مجموعات الدراسة الإجبارية التخصصية ومواد المستوى الرفيع على النحو التالى:

<u>بالنسبة للمرحلة الأولى:</u>

- ❀ أضاف القرار مادة الرياضيات (١) ضمن المواد الإجبارية للمرحلة الأولى بـدلاً من وضعها ضمن مجموعة المواد الاختيارية فى القرار السابق وبالتالى أصبحت مقررة على جميع الطلاب.
- ❀ أضاف القرار مواد (الفلسفة والمنطق – الاقتصاد والإحصاء – التاريخ) إلـى المواد الاختيارية التخصصية فى خطة الدراسة للمرحلة الأولـى مـن الثانويـة العامة.
- ❀ أصبح امتحان المادة التطبيقية بناء على هذا القرار فى الصف الثانى (المرحلـة الأولى) وليس المرحلة الثانية كما هو متبع فى القرار السابق.
- ❀ أصبح امتحان مواد المستوى الرفيع فى المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام) بدلاً من توزيعها على المرحلتين الأولى والثانية لامتحان شـهادة إتمـام الدراسة الثانوية العامة حيث يجوز للطالب اختيار مادة واحدة فقط مـن مـواد المستوى الرفيع (اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى – الأحياء – الرياضيات – الفلسفة والمنطق – الجغرافيا).
- ❀ أعطى هذا القرار الحق للطالب عند اختياره المواد الاختياريـة التخصصـية أن يختار مادة واحدة فقط فى امتحان المرحلة الأولى واختيار ثلاثة مواد من المواد المقررة بهذه المجموعة فى المرحلة الثانية بشرط ألا يكون قـد أدى الامتحـان فيها فى المرحلة الأولى، وبهذا أتاح هذا القرار الحرية المطلقة فى اختيار المواد الدراسية وفى أى مرحلة يقرر دراستها .الصف الثانى الثانوى أو الصف الثالث الثانوى.

ومن خلال تتبع مراحل تطور المناهج وخطة الدراسة بالمرحلة الثانويـة العامـة يتبين غياب عنصر الاستمرارية والتراكم فى جهود الإصلاح، فكانت محـاولات إصـلاح جزئية غير شاملة جاءت بطريقة غير مدروسة حيث يصدر القـرار ويلغـى أو يعـدل

بسرعة كبيرة نسبياً دون دراسة جيدة وجديدة لما يعتزم تنفيذه وذلك على الـرغم مـن وجود الحماس لإجراء التطوير والتغيير.

ومن العرض السابق لخطط الدراسة يمكن إدراك الحقائق التالية:

- ❀ **ارتباط التغيرات الحادثة فى خطة الدراسة بـالتعليم الثـانوى العـام بمراحـل وعمليات التطوير الحادثة فى مناهج التعليم العـام كمـا حـددتها السياسـات التعليمية والقرارات الوزارية المنظمة لها.**
- ❀ **اقتصرت التغييرات فى خطط الدراسة فى بعض الأحيان على إضـافة أو حـذف مقررات دراسية أو زيادة أوزانها فى خطة الدراسة.**
- ❀ **محاولات تطوير المناهج وخطة الدراسة تميزت بالعفوية والشكلية والفجائية فى بعض الأحيان وكانت تظهر كمحـاولات للـربط بـين الدراسـات الأكاديميـة والدراسات العملية وذلك لتحقيق الهدف من المدرسة الثانوية العامة.**
- ❀ **التغيرات الحادثة فى جوهر المقررات الدراسية مـازال بهـا جمـود ومازالـت متمركز حول مواد دراسية محشوة بالمعارف وتستند إلى التنظـيم التقليـدى للمعارف وهذا يفسر أسباب تعثر خريجى هذا التعليم فى دراسـتهم الجامعيـة ومواجهتهم للعديد من الصعوبات التى لم يتهيئوا لها.**
- ❀ **وإذا سلمنا جدلاً بالتطور الحادث فى المناهج وخطة الدراسة بالمرحلة الثانويـة العامة إلا أنه لم يقابل هذا التطوير تحديثاً فى أساليب وطرق التـدريس التـى مازالت تركز على الحفظ والتلقين وتفقد القدرة على تكـوين ملكـات الإبـداع والابتكار لدى الطلاب مما يفقد كل محاولات التطوير أهميتها وجدواها.**
- ❀ **ضعف قدرة خطط الدراسة على تحقيق التـوازن المطلـوب بـين المحتويـات التقليدية لمناهج التعليم الثانوى والموضوعات الجديدة التى تحتمها مشروعات التنمية ومواكبة التطورات الحديثة فى العالم.**

- ❀ **حجم المواد التقنية والتطبيقية مازال منخفضاً بالمقارنة مع المواد الدراسية العامة وبالتالى فهى غير مناسبة لإعداد الطلاب للحياة وسوق العمل مما ينعكس على قدرة المدرسة الثانوية العامة على تحقيق أهدافها.**
- ❀ **تطوير المناهج وخطط الدراسة لم يراع الاحتياجات المحلية أو تنوع البيئات المدنية والريفية لأنها خطط دراسية ومناهج موحدة تطبق على جميع الطلاب فى مختلف البيئات.**

وبعد التعرف على طبيعة المَعلَم الرابع من معالم بنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية وهو " البرامج الدراسية وخطط الدراسة " ، كان طبيعياً استكمال معالم تلك البنية بالتعرف على المعلم الخامس ألا وهو " الأبنية المدرسية "

هـ) الأبنية المدرسية:

بدأت محاولات تطوير الأبنية المدرسية منذ عام ١٩٩١م حيث كانت الأبنية التعليمية تمثل إحدى أضعف حلقات العملية التعليمية؛ فبدأت الهيئة العامة للأبنية التعليمية فى ممارسة نشاطها اعتباراً من عام ١٩٩٢/٩١؛ فتطور أعداد مدارس التعليم الثانوى العام حتى وصل إلى ١٧٨٣ مدرسة عام ٢٠٠٢م. وهو عدد غير قليل وقد انعكس هذا التزايد على كثافة الفصول والبيئة المدرسية.

وجاءت أهداف وزارة التربية والتعليم فى مجال الأبنية المدرسية ممثلة فى:

- ❀ **تخفيض نظام الفترتين**
- ❀ **مواكبة الزيادة المضردة للطلاب.**
- ❀ **خفض كثافة الفصل الواحد.**
- ❀ **مواكبة الجودة العالمية فى المبانى المدرسية.**
- ❀ **مراعاة تنوع البيئات وتباين الاحتياجات التعليمية للطلاب.**

ولتحقيق ذلك، قامت استراتيجية الوزارة فى مجال المبانى المدرسية على:

❀التوسع الكمى فى بناء المدارس.

❀استحداث صيغ ونماذج مدارس جديدة.

❀تطوير المبانى والتجهيزات المدرسية وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

❀ويتضح حرص الوزارة على التطوير الشامل لمنظومة التعليم والوصول بها إلى معايير الجودة الشاملة فى جميع مراحل التعليم من خلال زيادة إنشاء المدارس التجريبية لغات بنسبة تصل إلى ٢٣,٩%. زيادة إنشاء المدارس الخاصة.

❀تشكيل لجنة لدراسة مشروع تطوير التعليم فى اليابان من حيث أهداف المشروع وتحديد التصور المناسب لكيفية تنفيذ المشروع والتنسيق مع الجانب اليابانى لبناء ١٤ مدرسة بمحافظات مصر وفقاً للنموذج اليابانى وذلك وفقاً لما نص عليه القرار الوزارى رقم (٥٤٣) لسنة ١٩٩٩م.

❀التصريح للجمعيات الأهلية بإنشاء مدارس كما نص القرار الوزارى رقم [٣٠] لسنة ٢٠٠٠م.

❀تفويض المحافظين فى إجراء الصيانة الضرورية للمبانى المدرسية كما نص القرار الوزارى رقم [٢٠٠] لسنة ٢٠٠٠م.

وقد بدأت الهيئة العامة للأبنية التعليمية بدراسة تطوير نماذج المبانى المدرسية باستخدام تصميمات جديدة تتناسب مع الظروف البيئية وطبقاً للأقاليم المناخية المختلفة مع تجربة استخدام مواد جديدة فى عملية الإنشاء تساعد على الحفاظ على الاستثمارات وتقليل الاحتياج إلى الصيانة المستمرة وقد روعى فى جميع تصميمات المبانى التعليمية الجديدة التى تم إنشاؤها الالتزام بكافة المعايير العلمية الواجب توافرها فى الأبنية المدرسية والتى شارك فى إعدادها المتخصصون من الجامعات المختلفة.

كما نصت القرارات الوزارية على الاهتمام بتجهيزات المدارس، فأصبح من حق مديرية التربية والتعليم التعاقد مع التعليم الفنى لتصنيع ما يلزمها من أثاث وخلافة من

تأدية خدمات. كما نص القرار الوزارى رقم [٩١] لسنة ١٩٩٧م هذا بجانب التزويد المركزى للمكتبات المدرسية بالمواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة والأجهزة اللازمة لجميع مراحل التعليم المختلفة وفقاً نص القرار الوزارى رقم [٦٤٠] لسنة ١٩٩٨م.

وروعى فى تصميم النماذج الجديدة للأبنية المدرسية أن تكون مجهزة: بمكتبة ومعمل وقاعات متعددة الأغراض وحجرة كمبيوتر تعليمى ودرس مجالات وحجرة طبيب وملاعب. وفى المدارس ذات الأفنية الصغيرة تم إنشاء مجمعات للأنشطة يضم كل منها: صالة للأنشطة الرياضية ومكتبة وغرفة كمبيوتر وبعض غرف الأنشطة الأخرى.

وحقيقة الأمر أنه على الرغم من كل الجهود المبذولة من جهة الوزارة (والسابق ذكرها) فمازال هناك قصوراً فى الأبنية التعليمية من حيث: الصيانة سواء للمعامل أو للأجهزة التكنولوجية والآلات والمعدات كما لم يتم التغلب على صغر الأبنية فى كثير من المدارس؛ فمازال هناك مدارس ثانوية عامة بأفنية لا تستخدم سوى للوقوف فى طابور الصباح.

وعلى الرغم من إعداد العديد من التصميمات المختلفة للمدارس بما يتناسب مع اختلاف البيئات إلا أنه فى الواقع جميع تصميمات المدارس واحدة (تقريباً) فى جميع الأماكن بالإضافة إلى ذلك مازال هناك قصور فى تلبية احتياجات المدارس من الصيانة والمبانى وتتابع الطلبات التى تقدمها الإدارات إلى المديريات التعليمية لتجديد الأثاث أو تغييره دون جدوى.

ومازال هناك قصوراً فى تجهيز الأبنية المدرسية بما يتماشى مع إعداد الطالب للحياة العملية. هذا بجانب افتقار المختبرات العلمية للأجهزة العلمية المتقدمة. وإن وجدت فى معظم الأحيان لا يتم استخدامها خوفاً من تلفها. هذا بجانب افتقاد معظم المدارس لوجود مسجد بالمدرسة على الرغم من ضرورة وجوده لغرس قيم أخلاقية ودينية تم التركيز عليها فى أهداف المرحلة الثانوية.

ومازالت الكثير من المدارس تفتقد للأصول الصحية فى البناء من حيث التهوية والمساحات الخضراء غير المتواجدة تقريباً وعدم الالتزام بالمقاييس العالمية فى البعد عن الضوضاء؛ فمازال هناك مدارس بالقرب من الأسواق أو فى وسط الكتل السكنية كذلك معظم المدارس الثانوية على الطرق السريعة كما أن الأفنية والملاعب (إن وجدت) فهى ليست على المستوى اللائق. ومعظم المدارس لا يتوافر بها مقاعد ومكاتب خاصة بالمدرسين؛ الأمر الذى يدعو لضرورة إعادة النظر فى التجهيزات المدرسية.

و) الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى:

من المسلم به أن مخرجات التعليم تعد وظيفة النظام التعليمى كله ولاشك أن مخرجات التعليم العام فى أى دولة أو مجتمع تتمثل فى خريجى الثانوى العامة. ومن المسلم به أيضا أن مستوى هذه المخرجات رهن أمرين أساسين هما:

الأول: **وضوح الأهداف وسلامة التخطيط وجود الوسائط التعليمية من مناهج، وخطط دراسية، وخدمات تربوية، وأنشطة تعليمية، وعناصر بشرية تتمثل فى المعلم، والموجه، والأخصائى، وغيرهم من المربين**

الثانى: **سلامة التنفيذ وفاعليته وفهم أساليب الإدارة وقدرة القيادة على المتابعة وحسن التصرف فى حل المشكلات والاستثمار الجيد للإمكانيات المتاحة فى المدرسة.**

وتؤدى الإدارة المدرسية دوراً بارزاً وأساسياً فى العملية التعليمية ولها أثرها البالغ فى إنجاحها أو إخفاقها، وبالتالى فإن نجاح النظام التعليمى فى تحقيق غاياته وأهدافه أو إخفاقه فيها يتوقف بالدرجة الأولى على مدى كفاءة الإدارة المدرسية وقدرة العناصر البشرية التى تقوم بها.

ولضمان نظام تعليمى يحقق الجودة فإن ذلك يتطلب نظماً إدارية قادرة وكذلك هيكل وظيفى ومديرين أكفاء على المستوى المركزى (الوزارة) يجب تحسين الاتصالات والتنسيق بين الأقسام والوكالات والمراكز بهدف تأكيد أن الاستراتيجيات التربوية

الوطنية وقرارات السياسة تتضمن المعلومـــات، والتحلـــيلات المضـــبوطة، والملائمـــة واستخدام أفضل العناصر من الوزارة والمجموعات المشاركة الأخرى مـــع التخصـــيص الكفء للموارد المالية المتاحة للتعليم العام والخاص. وبالإضافة لـــذلك فمـــن الأهميـــة بمكان تقوية الإدارة فى إطار النظام التعليمى من خـــلال عمليـــة مشـــاركة المســـئولية والسلطة مع المدارس والمحافظات ويتطلب ذلك أيضا وجود آليات تتضـــمن أن تكـــون مؤشرات الأداء قائمة على المحاسبة من خلال التوجيه المتابعة المنظمـــة، واســـتخدام نظام اللامركزية يمكن أن يؤدى إلى إعادة تعريف المسئوليات وتوزيع الأدوار على كافة المستويات وإعطاء دور أكبر للمحليات التى تعتبر أكثر التصاقاً بالمدرسة.

ولأن تطوير أى نظام تعليمى يستدعى الاهتمام بنمو مصادره البشرية من مـــدراء مدارس ومعلمين وإداريين وطلاب بهدف إطلاق الطاقات الإنسانية داخل النظـــام ويعـــد تطوير المدرسة وتطوير المدير نسقيه متكاملة فتطوير المدرسة لا يقتصر علـــى النمـــو الكمى والتوسع فى الفاعليات والنشاطات بل يجب أن يصاحبه تطـــوراً نوعيـــاً باتخـــاذ الخطوات المناسبة لتطوير فاعلية المدراء وتكـــيفهم مـــع المتطلبـــات المتجـــددة التـــى تواجههم.

١) المشكلات التى تواجه الإدارة المدرسية فى التعليم الثانوى:

أجمعت الدراسة التى (قامت بها المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٢ – ٢٠٠٠)، (ودراسة فايز مراد مينا، ٢٠٠١) على وجود قصور فى الإدارة المدرسية فى التعليم الثانوى لعلَّ أبرز مظاهرة:

- ❀ غياب البعد الديمقراطى وافتقاد المشاركة ويتمثـــل ذلـــك فـــى: غلبـــة المكـــون البيروقراطى فى المجالس المسئولة عن رسم السياسات أو اتخاذ القرارات كذلك الجانب الأكبر من المقترحات الخاصة بتطوير إدارة التعليم يكون غالباً فى اتجاه واحد دون مشاركة أو تفاعل حقيقى مع أصحاب المصلحة الحقيقة مـــن طـــلاب وأولياء أمور ومعلمين.

❀ تضخم الجهاز الإدارى، فى ظل عدم وجود خريطة تنظيمية توضح واجبات وسلطات المستويات الإدارية المختلفة بالوزارة، بجانب عدم إطلاع المدرسين ومديرى ونظار ووكلاء ونظار ووكلاء المدارس الثانوية عليها.

❀ ضعف الكفاءات المهنية والفنية عند بعض القيادات الإدارية بالمدارس الثانوية.

❀ عدم الاستناد لأساس علمى فى عملية اتخاذ القرارات.

❀ عدم وجود نظم وأساليب فعالة لتقويم الأداء.

❀ كثرة وتلاحق القرارات الإدارية والتنظيمية التى تصدر من الإدارة المركزية أو مديريات وإدارات التعليم الثانوى.

❀ ضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى بمديريات وإدارات التعليم فى إدارة المدرسة الثانوية، وبالتالى عدم رغبة هذه المستويات فى إعطاء إدارات المدارس الثانوية مزيداً من السلطات لتسيير أمورها أو تفويضها بعض السلطات.

❀ ضعف أجهزة السكرتارية بالمدارس الثانوية، وعدم وجود أرشفة جيدة واستخدام أساليب إدارية متخلفة وقصور التجهيزات والخبرات اللازمة.

❀ ضعف الحوافز التى تجذب المدرسين ذوى الكفاءة والقدرة للعمل كمديرين ووكلاء بالمدارس الثانوية.

❀ سيادة النزعة التسلطية عند بعض المديرين، وعدم رغبة الكثير من المدرسين فى التعاون والمشاركة فى إدارة المدرسة الثانوية.

❀ تعدد القيادات فى المدرسة الواحدة.

❀ عدم رغبة أولياء الأمور فى التعاون مع إدارة المدرسة الثانوية فى تسيير أمورها وكذا عدم رغبة مديرى بعض المدارس الثانوية فى عقد مجلس الآباء والمعلمين إلا إذا كانوا محتاجين لبعض التمويل.

❀ ضعف التدريب للمتقدمين لشغل الوظائف الإدارية سواء مدير المدرسة الثانوية أو وكيلها وقصور كفاءتهم، وعدم التسلسل النوعى فى شغل الوظائف الإدارية، كأن يرقى مدير المدرسة مثلاً من التوجيه الفنى إلى إدارة المدرسة أو العكس، مما يجعل بعض مديرى المدارس على غير خبرة بمجال إدارة المدرسة.

٢) التوجيه الفنى:

تعانى المدارس الثانوية العامة من غياب التقويم والرقابة السليمة لضمان جودة العملية التعليمية. فهناك اتفاق عام على ضعف نواتج التعليم، ومخرجاته على الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بتوفير أجهزة توكل إليها مهام التقويم والرقابة للأداء المدرسى ومتابعته خاصة جهاز التوجيه الفنى وجهاز متابعة الأداء، والتى تركز معظم أنشطتها على مفهوم الثواب والعقاب إلا أن ذلك لم يؤد إلى تغير يذكر فى رفع مستوى الجودة بل إن التدهور مستمر. وباستقراء واقع التوجيه الفنى نلاحظ:

❀يتم اختيار الموجهين تبعاً للأقدمية وليس تبعاً للكفاءة والقدرة.

❀أهداف التوجيه غير واضحة تماماً لمعظم الموجهين.

❀مازال يوجد بعض الموجهين يقومون بدور التفتيش على المعلمين وليس الإشراف والإرشاد.

❀اهتمام الموجهين بالناحية الإدارية أكثر من الناحية الفنية.

❀قصور العمل بمفهوم التوجيه التكاملى القائم على الجودة الشاملة لجميع عناصر المنظومة التعليمية وقصور التكامل بين الإدارة التعليمية والمدرسية.

❀الافتقاد إلى البرامج المخططة والمقصودة لنمو الموجهين.

❀سلبية دور التوجيه فى تحقيق جودة العملية التعليمية.

❀اهتمام الموجهين بتسجيل الزيارة فى دفتر الزيارات أكثر من الاهتمام بمشكلات المعلمين.

ولكى يكون الإشراف والتوجيه الفنى عملية ذات فائدة للقائمين عليها وللمعلمين فمن الضرورى أن تكون فلسفته نابعة من أهداف وفلسفة المرحلة الثانوية العامة،

والتى تحتاج إلى أداء من جانب المعلم على درجة عالية من الجودة والإتقان. والحقيقة التى لا اختلاف عليها أن عملية تقويم أداء المعلم ينبغى أن تتكامل مع ما يقدمه مدير المدرسة والمدرس الأول لأنهما يكملان بعضهما بعضاً بهدف تطوير ورفع كفاءة المدرسة الثانوية العامة ولذلك فمن الضرورى وضع استراتيجية رقابية تأخذ فى اعتبارها الضبط والمتابعة والمحاسبة والتطوير والتحسين سعياً نحو تحقيق جودة كيف التعليم بما يؤدى إلى نقله نوعية للتعليم الثانوى العام.

ز) نظم الامتحانات والتقويم:

إن التقويم فى الأعم الأغلب فى مناهج المرحلة الثانوية يقتصر على قياس ما حصله المتعلم من معلومات نتيجة لتفاعله مع محتوى المنهج، مما جعل الامتحانات تتبوأ الأهمية الكبرى، وأضحى التقويم مرادفاً للامتحانات مع أنه أوسع منها وأشمل وغدت الامتحانات هدف بدل أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف التربية وتحولت العملية التعليمية إلى عملية حفظ وتسميع وتركز نشاط الدارسين والمدرسين على الاستذكار وتحول التدريس إلى تكديس للمعلومات وشاعت كتب الملخصات والموجزات. والامتحانات بوضعها الحالى تثير خوف الدارسين وذويهم وتتحول إلى كابوس يوحى بالرهبة والقلق.

كما أنه منذ أعوام ليست قليلة ونحن نستخدم طرق التقويم الشفوية والعملية وتعتمد عملية إعطاء الدرجات لتقويم المادة الشفوية على مجموعة من المعايير. لأن معايير أداء الطالب (عامة) قد تم تحديدها بوضوح وبالمثل فى الامتحانات العملية فى العلوم يتم تخطيط الأداءات المتوقعة من التلميذ بوضوح.

ويمكن القول أن الامتحانات تقيس قدرة واحدة من قدرات الطالب الذى يعد لمسئوليات المواطنة فى المستقبل وهى القدرة على التذكر. وباختصار فإن الامتحانات الحالية تمثل آلة تصوير لقدرة الطالب المعرفية فى لحظة زمنية محددة. وتقويم الطالب

فى هذا الامتحان كتقويم الموجه للمعلم من خلال مشاهدته فى درس واحد، وبالصدفة قد لا يكون موفقاً كعادته، حيث انه اشتهر بين أقرانه بأنه مدرس متميز وقدير.

كما أن الدرجات التى حصل عليها الدارسون فى ضوء هذه الامتحانات ليس لها معنى من الوجهة التربوية فهى قلما تكشف عن ناحية قوى أو ضعف، وقلما تشخص عيباً فى طرق التدريس أو الكتاب أو الحياة المدرسية أو أعمال الدارسين وقلما يهتم المعنيون بنتائجها وتحديد الأسباب المتصلة بظواهرها. وذلك لأن التقويم لا يقتصر على المستوى الأول من مستويات المعرفة بل يتجاوزه للوقوف على كافة المستويات حفظاً وفهماً وتطبيقاً وتحليلاً وتركيباً ونقداً كما أنه لا يقتصر على الجانب المعرفى وحده إنما يشمل جوانب الخبرة الثلاثة معرفة ووجداناً وأداءً. ويمكن حصر أهم ما يعانى منه امتحان الثانوية العامة من مشكلات متنوعة فيما يلى:

- ❀تركيز الامتحانات على الجانب المعرفى.
- ❀انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بشكل كبير استعداداً للامتحان.
- ❀الاعتماد على نتائج هذا الامتحان فقط للالتحاق بالجامعة.
- ❀استفحال ظاهرة الغش بين الطلاب والتفنن فى طرق جديدة للغش.
- ❀نظام الامتحانات الحالى يشجع الطلاب على الحفظ والاستظهار بالمادة العلمية المقررة كما أنه يتسبب فى قلق للطلاب وأولياء الأمور بل والمجتمع نفسه كما أن نتائج الطلاب لا تمثل المستوى الحقيقى لتحصيلهم.

وإن كان الدكتور حامد عمار يعارض هذا الرأى بقوله أن القدرة على التركيز تتأثر بعدد الموضوعات أو المواد، التى يتعامل معها الطالب، كما يتأثر مدى الانتباه والتركيز بالمدة الزمنية التى يستمر فيها التفكير فى الموضوعات أو المواد، وأنه كلما قل عدد الموضوعات وكان الزمن متاحاً لتفاعل الطالب معها، وتمثلها مناسباً كان العائد أكثر جدوى وأعلى إنتاج ومن ثم فإن توزيع مواد الثانوية العامة على سنتين أفضل بل ويؤدى لتخفيف العبء النفسى المرتبط بالقدرة على الانتباه والتركيز للطالب أثناء الامتحان ويؤدى إلى إمكانية الوصول لتقويم أفضل لقدرات الطالب، (ويضيف) أن توزيع

العبء على سنتين فى مصلحة الطالب استناداً لقانون الاقتصاد المعرفى بتناقص العوائد أو المنافع أى أنه (إذا كان عائد ما يبذله الطالب من جهد وتركيز يتناقص بمتوالية حسابية فى الأسبوع الثانى من الامتحان فإن عائد ما يبذله من الجهد المتبقى سوف يتناقص بمتوالية هندسية فى الأسبوع الثالث والرابع. ويؤكد أن توزيع العبء الامتحانى على سنتين يمكن الطالب من التركيز الأفضل، ذلك لأن الظروف الامتحانى الحالى يقلل من مدى تذبذب الانتباه والتركيز وفق القانون السيكولوجى المعروف باسم تذبذب الانتباه *Fluctuation of attention* وحيث تزداد قدرة الطالب على التركيز مع قلة المواد وقصر مدة الامتحان ويرى أن الطريقة الحالية لامتحان الثانوية العامة هى أنسب لظروفنا التعليمية حيث يمكن من خلالها عملية الفرز الجادة للطلاب فى ضوء إمكانات وفرص الالتحاق بالتعليم العالى التى هى مصدر القلق للطلاب.

١) الامتحان النهائى للثانوية العامة:

جاء تطوير نظام امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة والصادر بالقانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤م نتيجة إحساس المسئولين ومتخذى القرار بما يشكله امتحان الثانوية العامة من عبء نفسى شديد على كل الأسر المصرية. وإدراكاً لوضع الامتحانات كعنصر من عناصر المنظومة التعليمية وليس كهدف لها. وتصحيحاً للاتجاهات السالبة نحو امتحان الثانوية العامة التى سادت المجتمع المصرى لفترة طويلة وما كونته من حالة توتر لدى الطلاب وأولياء أمورهم.

لذلك قامت وزارة التربية والتعليم، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بإجراء دراسات علمية مقارنة لنظم امتحان الثانوية العامة فى بعض الدول المتقدمة وفى جمهورية مصر العربية وخرجت من ذلك بالحقائق التالية:

❀ أن نتيجة امتحان الثانوية العامة فى الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على مجموعة من المعايير أهمها:

- نتائج امتحانات السنوات الدراسية فى المرحلة الثانوية.

- نتائج الامتحانات الشهرية فى السنة الدراسية الأخيرة والتى تتضمن أعمال السنة.
- انتظام الطلاب فى المدرسة.

❀ وفى المملكة المتحدة تعتمد نتيجة الثانوية العامة على حق الطالب فى اختيار عدد من المواد من بين ١٨ مادة ويتشكل الامتحان من أكثر من مرحلة ويتم على عامين دراسيين على الأقل وفى كل عام يعقد على دورتين، وللطالب أن يختار عدداً من المواد عليه أن يصل فيها إلى مستوى معين عادى أو متقدم حتى يستكمل مستوى الثانوية العامة المؤهلة للالتحاق بالجامعات.

❀ وفى فرنسا تم تقديم مشروع لتطوير امتحان الثانوية العامة الفرنسية بهدف التخفيف على الطلاب وقد تم تنفيذه اعتباراً من العام الدراسى ٩٥/٩٤م فى نفس الفترة التى بدأ فيها تطبيق نظام الثانوية العامة الحديثة فى مصر.

ولعل أهم ملامح تطوير امتحان الثانوية العامة الفرنسية – والتى جاء على غرارها تطوير نظم امتحان الثانوية العامة المصرية – يتمثل فى : طرح بدائل متعددة للتخفيف من رهبة وحدة الامتحان وذلك من خلال إتاحته العديد من الفرص لدخول الامتحان بحيث لا يقتصر الأمر على مجرد الفرصة الوحيدة، مع تطوير أساليب الامتحانات وأساليب التقويم الحديثة والأخذ بالتجديدات التربوية فى هذا المجال.

وفى ضوء هذه الدراسات العلمية ونتائجها عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى وذلك بما يحقق عقد امتحان الثانوية العامة على أكثر من مرحلة ووجود مواد إجبارية واختيارية وفتح فرص التقدم للامتحان دون قيد على غرار الأنظمة السابقة.

وضماناً لتحقيق ديمقراطية القرار وإكساب هذه المحاولة للتطوير الصفة القانونية تم عرض الأمر على الرأى العام والقنوات الشرعية؛ فتم عرضه على لجنة التعليم

بمجلس الشعب وعلى لجنة الخدمات بمجلس الشورى وعلى لجنة التعليم بالحزب الوطنى وعلى نقابة المعلمين وخلال الصحف اليومية وأجهزة الإعلام.

وفى ضوء ذلك صدر القانون رقم [٢] لسنة ١٩٩٤م بتعديل بعض أحكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١م [مواد ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩] المعدل بالقانون [٢٣٣] لسنة ١٩٨٨م.

وتنفيذاً لما جاء بالقانون رقم [٢] لسنة ١٩٩٤م صدر القراران الوزاريان رقم [١٤٣] بتاريخ ١٥/٦/١٩٩٤م بشأن خطة الدراسة بمرحلتى الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) والقرار الوزارى رقم [١٤٤] بتاريخ ١٥/٩/١٩٩٤م بشأن نظام امتحان الثانوية العامة والذى يتم العمل بموجبه اعتباراً من العام الدراسى ٩٤/١٩٩٥ ويعتبر هذان القراران بمثابة اللائحة التنفيذية للقانون الجديد.

تناولت المادة الأولى من القرار الوزارى رقم [١٤٤] لسنة ١٩٩٤م تحديد نظام الامتحان بحيث يجرى الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين، المرحلة الأولى فى نهاية الصف الثانى الثانوى العام، والمرحلة الثانية فى نهاية الصف الثالث الثانوى العام ويسمح للطالب فى نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان فى المواد المقررة بها وذلك فى امتحان واحد أو اثنين.

امتحانات المرحلة الأولى: (الصف الثانى الثانوى العام) حيث:

- ❀ **يجرى امتحانات الأول خلال شهر مايو والثانى خلال شهر أغسطس من نفس العام.**
- ❀ **يسمح للطالب الذى أتم دراسة المواد المقررة فى المرحلة الأولى بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شهر مايو فى كل المواد المقررة أو بعضها.**
- ❀ **كما يسمح للطالب الذى رسب فى بعض المواد المقررة أو تغيب عنها أو أراد تحسين درجاته التى حصل عليها فى امتحان شهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقد خلال شهر أغسطس أو فيهما معاً بالإضافة إلى مواد المرحلة الثانية.**

🌎 نظام امتحانات المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى):

❀**يُجرى امتحانان الأول خلال شهر مايو والثانى خلال شهر أغسطس من نفس العام.**

❀**يسمح للطالب الذى أتم دراسة المواد المقررة فى المرحلة الثانية بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شهر مايو فى كل المواد أو بعضها.**

❀**يسمح للطالب الذى رسب فى المواد المقررة فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها أو أراد تحسين الدرجات التى حصل عليها فى امتحان شهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقد خلال شهر أغسطس من نفس العام.**

❀**الطالب الذى يرسب فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد خلال شهر أغسطس، عليه أن يؤدى الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحان المرحلة الثانية، بالإضافة إلى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها.**

وفى حالة رسوبه فى المجموع الكلى فقط عليه أداء الامتحان فى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى حتى ولو كان قد اجتازها بنجاح، وله أن يختار بالإضافة إلى ذلك مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية للنجاح فى المجموع الكلى:

❀ **الطالب الذى يرسب فى مادة أو أكثر أو تغيب عن أداء الامتحان فيها فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد فى شهر أغسطس بالإضافة إلى رسوبه فى**

المجموعة الكلى للدرجات عليه أن يؤدى الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحان المرحلة الثانية بالإضافة إلى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها وله – إذا أراد – أن يختار مادة أخرى أو أكثر من المواد التى أدى الامتحان فيها بنجاح فى المرحلة الثانية وذلك للنجاح فى المواد التى رسب فيها والنجاح فى المجموع الكلى.

- **الطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الأولى أو تغيب عنها فى امتحانى مايو وأغسطس ثم يرسب فيها فى امتحانى مايو وأغسطس فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها – له إذا أراد – أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلاً منها فى السنة التالية وكذلك بالنسبة للطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيب عنها – له إذا أراد – أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلاً منها فى السنة التالية وكذلك بالنسبة للطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيب عنها فى امتحان مايو وأغسطس له – إذا أراد – أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلاً منها فى امتحانى السنة التالية مع الالتزام عند تغيير المادة التخصصية التى يؤدى فيها الامتحان فى المرحلتين أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعتين (أ أو ب) والتى سبق تناولها فى المحور الخاص بخطة الدراسة.**

ومن العرض الموجز لملامح النظام الحديث لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة يتبين أنه يحاول تحقيق الأهداف التالية:

١- تجنب طلاب الثانوية العامة وأسرهم كل أسباب القلق والتوتر، وأن يخفف عنهم ما أمكن الجو الذى كان يصاحب النظام القديم للثانوية العامة.

٢- التخلص من نظام الفرصة الوحيدة فى امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، ومنح الطلاب أكثر من فرصة حتى يزول الخوف تماماً من الامتحان، ويقبل الأبناء عليه دون قلق على ضياع المستقبل لأى طارئ يطرأ عليهم.

٣- الأخذ بتطوير نظم الامتحانات بما يساير الأسلوب العالمى.

٤- توسيع دائرة الاختيار أمام الطلاب بإلغاء التشعيب.

٥- مشروع القانون سيقضى على الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص الذى كان قائماً بين طبقة تتيح لأبنائها دراسة شهادات أجنبية.

٦- قلة التهافت على الدروس الخصوصية.

وأشارت إحدى الدراسات إلى أن الطلبة التابعين للنظام القديم أكثر قلقاً عند دخول امتحان الثانوية العامة من الطلبة التابعين للنظام الحديث، مما قد يؤثر على مستوى التحصيل الدراسى، فيجعل طلاب النظام الحديث أكثر قدرة على التحصيل الدراسى من طلاب النظام القديم، وقد يرجع ذلك إلى الأسلوب المتبع فى النظام الحديث الذى يعطى للطالب فرصة كافية لدراسة المنهج وتقسيمه على عامين مع إعطاء كل طالب فرصة فى دخول الامتحان أربع مرات ثم يجمع له المجموع الكلى بعد هذه الامتحانات، حيث يتيح النظام الحديث للطالب فرصة كبيرة لتحسين المجموع فى دور مايو وأغسطس فى المرحلة الأولى والثانية، كل ذلك يجعل الحالة النفسية للطالب بالنظام الحديث أفضل من كونها فرصة واحدة للامتحان، حيث الرسوب فى أى مادة يعرضه للرسوب والإعادة فى السنة كاملة كما هو متبع فى النظام القديم.

وعلى الرغم من هذه المميزات لنظام امتحان الثانوية العامة الحديث إلا أن الامتحانات لا تزال أداة التقويم الرئيسة فى التعليم الثانوى العام، ومجموع الدرجات الاعتبارى لهذه الامتحانات هو الأمل الوحيد أمام الطالب للالتحاق بالتعليم العالى، بالإضافة إلى أن أى من قرارات التطوير السابقة لم تشر صراحة إلى أدنى تغيير فى أساليب الامتحانات والتقويم والأخذ بأى تجديدات تربوية فى هذا المجال، ومن ثم أصبح الامتحان والحصول على مجموع مرتفع هو الهدف النهائى للطالب أملا فى الالتحاق

بالتعليم العالى ولتحقيق هذا الهدف تهافت الطلاب على الدروس الخصوصية بصورة أكثر مما كانت عليه فى النظام القديم حيث أصبحت على مرحلتين بدلاً من الصف الثالث فقط فى النظام القديم، وبالتالى ضاع الهدف من المنهج فى تنمية جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية والسلوكية والمهارية والأخلاقية والتى يعجز أسلوب التقويم الحالى عن قياسها جميعاً.

بالإضافة إلى المثالب الأخرى التى صاحبت هذا النظام من كثرة عدد المرات التى يتيحها هذا النظام لدخول الامتحان حيث يستطيع الطالب دخول الامتحان فى المادة الواحدة أربع مرات فيما عرف بنظام " تحسين التحسين" والذى يتحول فيه عقل الطالب إلى مجرد ذاكرة " حافظة للمعلومات " لا تعبر عن مستوى تحصيل الطالب الفعلى.

وكذلك ما نتج عن توسيع قاعدة الاختيار بين المواد الدراسية خلال مرحلتى التعليم الثانوى العام حيث إن " الإفراط فى حرية الاختيار بين وحدات الدراسة المختلفة يؤدى إلى بعض الفوضى والذى قد يؤدى إلى نظام فى التعليم أشبه بنظام " الكافيتريا ". بالإضافة إلى أنه فى جميع الحالات فإن المجالس واللجان المعنية فى وزارة التعليم لا تنفرد بتحديد هذه المواد الإجبارية والاختيارية، بل يتم تحديدها كما نصت عليه المادة [٢٦ من القانون رقم ٢] لسنة ١٩٩٤م بقرار من وزير التعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى.

هذا بجانب ما ينتج عن توزيع مواد الدراسة لامتحان الثانوية على سنتين من إضعاف مستويات المواد المقررة فى كل سنة نتيجة لتكثيفها فى سنة واحدة مما يجعل استيعاب هذه المواد أمراً شاقاً، كما أن إجراء الامتحان على سنتين سوف يؤدى إلى زيادة الأعباء الإدارية والإشرافية على عمليات الامتحان وإجراءاتها.

كما أنه من مثالب هذا النظام أنه على الطالب الراسب فى السنة الثالثة من الثانوية العامة أن يتقدم للامتحان فى العام التالى له فى هذه المواد بالإضافة إلى مواد الصف الثانى سواء سبق له النجاح فيها كلها أو بعضها، كما أن نقص الإمكانيات قد

يؤدى إلى إهدار فرصة الاختيار، حيث النقص الواضح فى المدرسين بالتخصصات المختلفة يحد من فرصة اختيار الطالب للمواد التى يدرسها.

لهذه الأسباب وغيرها تم إصدار قانون التعليم رقم [١٦٠] لسنة ١٩٩٧م والذى أدخل بعض التعديلات فى نظام امتحان شهادة الثانوية العامة الحديث للتغلب على بعض أوجه القصور التى حالت دون تحقيق الهدف منه، وأشار هذا القانون فى المادة [٢٩] إلى أن امتحان شهادة إتمام الدراسية الثانوية العامة سيجرى على مرحلتين الأولى فى نهاية السنة الثانية، والأخرى فى نهاية السنة الثالثة، ويعقد فى نهاية الصف الثانى امتحاناً عاماً من دورين وينقل الناجحون فى جميع المواد إلى الصف الثالث ويسمح للراسب فى الدور الأول فى مادة أو مادتين بالتقدم، لامتحان الدور الثانى فيما رسب فيه، كما ينقل إلى الصف الثالث فى مادة واحدة ويشترط قبل حصوله على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أن يجتاز الامتحان فى هذه المادة.

ويعقد فى نهاية الصف الثالث من التعليم الثانوى العام امتحاناً عاماً من دورين يُمنح الناجحون فى جميع المواد شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة ويسمح للراسب فى الدور الأول فى مادة أو مادتين بالإضافة إلى المادة التى رسب فيها فى الصف الثانى – إن كان قد رسب فيها فى الدول الأول – بالتقدم للامتحان فى الدور الثانى فيما رسب فيه ويشترط نجاحه فيما أدى فيه هذا الامتحان وإلا أعاد الامتحان فى المواد التى رسب فيها وفى جميع الأحوال لا يحصل الطالب فى امتحان الدور الثانى على أكثر من ٥٠% من النهايات الكبرى لدرجة المادة.

ولتنفيذ ما جاء به القانون رقم [١٦٠] لسنة ١٩٩٧م أصدرت وزارة التربية والتعليم عدة قرارات وزارية لتعديل القرار رقم [١٤٤] لسنة ١٩٩٤ المنظم لنظام امتحان الثانوية العامة الحديث وهى كالتالى:

❀ صدر القرار الوزارى رقم [٧] بتاريخ ١٩٩٧/١/٦م والذى أشار إلى أنه فى حالة عدم حصول الطالب على النهاية الصغرى للمجموع الكلى للدرجات فى

المواد المقرر أداء الامتحان فيها فى المرحلتين الأولى والثانية جاز له اختيار مادة أو أكثر من مواد هاتين المرحلتين سيؤدى الامتحان فيها فى امتحان مايو وأغسطس التاليين ليستكمل الحد الأدنى للمجموع الكلى للدرجات.

❀ صدر القرار الوزارى رقم [١] بتاريخ ١٩٩٨/١/٤م والذى جاء فيه أنه يجوز للطالب الذى أدى امتحان الثانوية العامة فى المرحلة الثانية فى العام الدراسى ١٩٩٧/٩٦م ورسب فى مادة أو مادتين من مواد المرحلتين الأولى والثانية أداء الامتحان فى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧م فيما رسب فيه ولا يحصل الطالب فى هذه الحالة على أكثر من ٥٠% من النهاية الكبرى للمادة بالإضافة إلى الدرجات التى سبق أن حصل عليها فى المواد التى نجح فيها.

وكعادة محاولات التطوير الصادرة بالقرارات الوزارية لا يلبث أن يصدر القرار ليأتى آخر بعد فترة وجيزة ليلغى أو يعدل فيه، فلم يمض أسبوعان فقط على القرار السابق حتى صدر قرار آخر والذى بمقتضاه تم تقسيم الطلبة إلى فئتين كل فئة يتم امتحانها بنظام مختلف للآخر. حيث جاء بهذا القرار ما يلى:

أشار فى (مادته الأولى) إلى استمرا العمل بالقرار الوزارى رقم ١٤٤ لسنة ١٩٩٤ وتعديلاته (بشأن امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة) على الطلاب المقيدين بالصف الثالث الثانوى العام فى العام الدراسى ٩٧ / ١٩٩٨م. وفى مادته الثانية وضع نظاماً جديداً بالنسبة للطلاب الراسبين فى امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة عام ١٩٩٧/٩٦ يتبع الآتى:

❀ الطلاب الراسبون فى مادة أو أكثر من مواد المرحلة الأولى أو تغيبوا عنها ونجحوا فى مواد المرحلة الثانية عليهم أداء الامتحان عام ١٩٩٨/٩٧م فى جميع مواد المرحلة الأولى سواء سبق لهم اجتيازها بنجاح أو رسبوا فيها ولهم – إذا رغبوا – اختبار مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية لتحسين درجاتهم فيها.

❀ الطلاب الراسبون فى مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيبوا عنها فى امتحان المرحلة الثانية بالإضافة إلى جميع مواد المرحلة الأولى سواء سبق لهم اجتيازهم بنجاح أو رسبوا فيها ولهم إذا رغبوا اختيار مادة أو أكثر لتحسين درجاتهم فيها.

❀ الطلاب الراسبون فى مادة أو أكثر من مواد المرحلة الأولى ومادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيبوا عنها عليهم أداء الامتحان عام ١٩٩٨/٩٧م فى جميع مواد المرحلة الأولى سواء سبق لهم اجتيازها بنجاح أو رسبوا فيها بالإضافة إلى المواد التى رسبوا فيها فى المرحلة الثانية أو تغيبوا عنها ولهم إذا رغبوا اختيار مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية لتحسين درجاتهم فيها وفى جميع الحالات السابقة يحتسب للطالب الدرجات الفعلية التى يحصل عليها فى مواد المرحلة الأولى عام ١٩٩٨.

❀ ويجوز للطالب الراسب فى مادة أو مادتين من مواد المرحلتين الأولى والثانية أداء الامتحان فيما رسب فيه وفى حالة نجاحه لا يحتسب للطالب أكثر من ٥٠% من النهاية الكبرى للمادة بالإضافة إلى الدرجات التى سبق أن حصل عليها فى المواد التى نجح فيها.

وفى المادة الرابعة من القرار أكد على الاستمرار فى العمل بالنهايات الكبرى والصغرى وأزمنة الإجابة لمواد امتحان الصف الثانى العام وفقاً لما ورد بالقرار الوزارى رقم [١٤٤] لسنة ١٩٩٤م.

وبنهاية عام ١٩٩٨م صدر قرار وزارى رقم [٥٩٠] لسنة ١٩٩٨م ليضيف تعديلاً أخراً فى نظام الامتحان حيث أشار فى (مادته الثالثة) إلى أنه فى حالة رسوب الطالب أو تغيبه فى أكثر من مادتين فى امتحان الدور الأول للمرحلة الأولى يعتبر راسباً وعليه أن يعيد الدراسة فى الصف الثانى الثانوى العام مرة واحدة فى كل المواد وتحتسب له الدرجات الفعلية التى يحصل عليها فى الامتحان. فى حين أنه فى القرارات

السابقة كانت تسمح لهؤلاء الطلاب بدخول امتحان الدور الثانى على أن تحتسب لهم ٥٠% من النهايات الكبرى للمادة، وسمح هذا القرار للطالب الراسب أو المتغيب فى امتحان الدور الثانى للمرحلة الأولى فى أكثر من مادة بإعادة الدراسة فى الصف الثانى الثانوى العام مرة واحدة فى كل المواد وتحتسب له الدرجات الفعلية التى يحصل عليها فى الامتحان.

وبحلول عام ٢٠٠٠م صدر قرار وزارى آخر ليعدل من نظام الامتحان المعمول به فى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧ والصادر بالقرار رقم [٥٩٠] لسنة ١٩٩٨م حيث أشار هذا القرار فى مادته الأولى إلى تعديل ما ورد فى البند من المادة الثالثة من القرار الوزارى [٥٩٠] لسنة ١٩٩٨م لطلاب المرحلة الأولى لامتحان شهادة إتمام الدراسة لثانوية العامة ليكون على النحو التالى:

- فى حالة رسوب الطالب أو تغيبه فى أكثر من مادتين فى امتحان الدور الأول يعتبر راسباً وعليه أن يعيد الدراسة فى الصف الثانى الثانوى العام فى المواد التى رسب فيها فقط – وليس جميع المواد كما فى القرار السابق – وتحتسب له الدرجات الفعلية التى يحصل عليها فى امتحان الدور الأول فى هذه المواد مع احتفاظه بدرجاته فى باقى المواد التى سبق أن أدى الامتحان فيها بنجاح.
- وفى امتحان الدور الثانى سمح هذا القرار رقم [٤٠] لسنة ٢٠٠٠م – للطلاب الراسبين أو المتغيبين فى أكثر من مادة بإعادة الدراسة فى الصف الثانى الثانوى العام فى المواد التى رسب فيها فقط – وليس جميع المواد كما فى القرار رقم [٥٩٠] لسنة ١٩٩٨م – وتحتسب لهم الدرجات الفعلية التى يحصل عليها فى امتحان الدور الأول فى هذه المواد مع احتفاظه بدرجاته فى باقى المواد التى سبق أن أدى الامتحان فيها بنجاح.
- وفى (المادة الثالثة) من هذا القرار رقم [٤٠] لسنة ٢٠٠٠م أشار إلى أن مواد اللغة العربية للمرحلة الأولى واللغة العربية للمرحلة الثانية – واللغة الأجنبية الأولى للمرحلة الأولى والثانية – والتربية الدينية للمرحلة الأولى والثانية تعامل

كمواد مستقلة وإذا رسب الطالب فى أحد المقررين يؤدى الطالب الامتحان فى مقرر المرحلة الذى رسب فيه فقط، وهذا يخالف ما كان متبع فى القرارات السابقة حيث كانت تعامل كل مادة فى المرحلتين الأولى والثانية كمجموعة إذا رسب الطالب فى أحد المقررين عليه أن يعيد الدراسة فى مقررى المرحلتين.

واستمراراً لمسيرة التعديل وعدم الاستقرار فى نظام الامتحان صدر القرار الوزارى رقم [١٩٣] لسنة ٢٠٠١م ليعدل من نظام طلاب شهادة إتمام الثانوية العامة فى مادة الاقتصاد والإحصاء وفى المادة التطبيقية حيث قسم مادة الاقتصاد والإحصاء إلى امتحانين فى نفس اليوم ويكون لكل فرع نهاية عظمى ولا توجد نهاية صغرى للفرع ولكن توجد نهاية صغيرى لمجموع الفرعين، وعند حصول الطالب على أقل من النهاية الصغرى فى مجموع الفرعين يكون راسباً فى مادة الاقتصاد والإحصاء وعليه إعادة الامتحان فى الفرعين.

وبالنسبة للمادة التطبيقية سمح القرار للطالب المنتظم والمتغيب عن الامتحان العملى بدخول الامتحان النظرى على اعتبار أن الامتحان العملى ليس له نهاية صغرى. ولذلك لا تعتبر هذه المواد ذات أهمية بالنسبة للطالب حيث لا تضاف إلى المجموع ومن ثم فإن هذه المواد لا تحقق الهدف منها وهو جعل المرحلة الثانوية مرحلة منتهية ومؤهلة للحياة وسوق العمل.

وباستقراء العرض السابق لنظام التقويم والامتحانات يمكن إدراك الحقائق التالية:

❀ الأسلوب المتبع فى تقويم طلاب شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة يعتمد على تأدية الطالب لامتحان نهاية العام فى المرحلتين واعتماد تقديراته فقط على الدرجة التى يحصل عليها فى ذلك الامتحان بغض النظر عن مستواه وقدراته خلال العام الدراسى.

- أسلوب التقويم والامتحانات المتبعة تفتقر إلى وجود اختبارات تحصيليه مقننة يمكن مقارنة تحصيل الطالب على أساسها عبر فترة زمنية معينة، حيث إن المعارضين للامتحانات الحالية ليسوا ضد فكرة استخدام الامتحانات فى حد ذاتها ولكنهم يعارضون بشكل حاد وجود امتحانات سيئة الإعداد – من ناحية – وسيئة الكيفية – من ناحية أخرى – .
- محاولات تطوير نظم التقويم والامتحانات وما أُخذ به من تغييرات أحياناً بالارتجال والفجائية وعدم الاستمرار نتيجة تضارب قراراتها السياسية المختلفة مما يوحى بقلة قيمة العلم ونتائج البحث العلمى.
- محاولات تطوير نظم التقويم والامتحانات لم تخضع لشئ من التجريب ولم تحظ بأية عمليات تقويمية، لهذا ينبغى إيجاد دورة كاملة من التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم. فعن طريق المتابعة والتقويم نستطيع ان نتحقق ما إذا كانت الأهداف الرئيسة للتطوير قد تحققت أم لا لذلك ينبغى إعادة النظر فى محاولات تطوير وتجديد نظم التقويم والامتحان من خلال دراسات تقويمية موضوعية متأنية.
- محاولات التطوير فى نظم التقويم والامتحانات والمنظمة بالقوانين والقرارات الوزارية التشريعية ظهرت كمحاولات للربط بين الدراسات الأكاديمية والمهنية ولإتاحة قدر من المرونة فى النظام التعليمى وترك مساحة من حرية الاختيار أمام الطلاب بناء على ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- القرارات الوزارية المنظمة لمحاولات التطوير يغلب عليها طابع الإضافة إلى ما هو قائم أو التعديل فى البنية القائمة، وأن التغيير والتعديل فى نظم التقويم والامتحانات اقتصر على توقيت التقويم وشكله وفرص الطالب فى دخول الامتحان والإعادة دون التعرض إلى التعديل فى أسس التقويم ومبادئه وطرائقه واستراتيجيته.

ولعلَّ هذه المحاولات لم تغير من فلسفة التعليم الثانوى العام ونظامه ووظيفته ولذلك فإنَّ نظام التقويم المستمر والشامل من النظم التى يوصى باستخدامها وتحاول

الوزارة جاهدة تطبيقه الآن فى المرحلة الثانوية العامة لأنه يتيح الفرصة لمتابعة وتقويم الطالب طوال العام الدراسى عن طريق استخدام استمارة إنجاز أو تحصيل الطالـــب. ولا تعتمد أى من محاولات التطوير السابقة على نموذج محدد وواضح للتخطيط للتطوير.

ثانيا: المعالم الرئيسة لبنية مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية من منظور تحليلى:

فرضت المتغيرات والتطورات التى حـــدثت فـــى المجتمـــع المصـــرى بظروفـــه الاجتماعية والاقتصادية أن تستند محاولات التطوير بالتعليم الثانوى العام على فلســـفة واضحة ومحددة تستمد من هذه المتغيرات وأن تكون نابعة من ذاتيتنا الثقافية العربيـــة والإسلامية، إلا أنه من الملاحظ أن كثير من محاولات التطوير فى التعليم الثانوى العـــام قد فشلت لأنها تعانى من مشكلة عدم وضوح فلسفة محددة للتطوير واستمراريتها وعدم وضوح الجدوى الاجتماعية والاقتصادية والتربوية منها للقائمين على التنفيذ حيث أن " فلسفة التعليم قد ارتبطت منذ البداية بفلسفة غير فلسفة المجتمع وأصبحت تـــدور فـــى إطار واحد من أطر تنمية الشخصية الإنسانية مما أدى إلـــى افتقـــار الفلســـفة التربيـــة المتكاملة للتطوير".

ومما يؤكد على عدم الوضوح أو الاتفاق حول مفاهيم وفلسفة التطوير التربـــوى على مستوى المخططين والمنفذين وأنها لم تقم على أسس ومبادئ تربوية واجتماعيـــة تتسم بالشمول والتكامل والتفاعل مع المجتمـــع والمرونـــة والاســـتمرارية، إن معظـــم محاولات التطوير التى تمت دراستها والتى أدخلت على التعليم الثانوى العام هى أقـــرب إلى التعديل والإضافة منها إلى التجديد أو التطوير، وأكدت على ذلك أيضا الدراسات التى قامت بها لجان التطوير من قبل وزارة التربية والتعلـــيم ممـــا انعكـــس علـــى غيـــاب استراتيجية واضحة تجعل السياسة التعليمية بما فيها من تطوير قابلة للتحقق فى ظـــل الإمكانات البشرية والمادية المحدودة.

وتأسيساً على ذلك فإن قصور محاولات التطوير فى التعليم الثانوى العام تأتى من: غياب الفلسفة التعليمية الواضحة التى ينبع منها التطوير. وعدم الفهم المتكامل للواقــع الحالى للنظام التعليمى كما هو مطبق فعلاً، مما ينعكس على سياسات التطوير التى تتبع أسلوباً لتطوير التعليم " بطريقة التجزئة "، حيث تركز على عناصر وتهمل أخرى والتى تأتى فى أغلب الأحيان رد فعل وتجاوباً مع الضغوط الشعبية ومراعاة لعواطف الجماهير ولذلك جاءت كثير من سياسات التطوير وتوصيات المؤتمرات معادة ومكررة دون تحقيق بعض النتائج منها، ويرتبط بهذه المعوقات أيضا – والتى تحد مــن فاعليــة محــاولات التطوير فى التعليم الثانوى وتحقيق أهدافها – عدم وضع سياسات فى التعليم لمراقبــة الجودة كما يجرى فى الصناعة بحيث يراعى فى السياسة التعليمية – عنــد إقــرار أى محاولة للتطوير – وضع معايير معينة ومحددة للأداء بما يتيح لعمليات المتابعة فرصــة تقويم نجاحها ووضع البدائل الملائمة والسريعة فى حالة الفشــل وبمــا يمكنهــا مــن الاستجابة لتوقعات المستقبل. ولعل أبرز معالم القصور التى تنتاب مقومات بنية مدارس التعليم الثانوى العام على صعيد جمهورية مصر العربية تبدو واضحة من خلال:

أ) المعلم إعداده وتدريبه:

أكدت دراستي أحمد إبراهيم أحمد عام (٢٠٠٠م) ، (٢٠٠٢م)، ودراسة مجــدى عزيز (٢٠٠٠م) على : ضعف جدية بعض المعلمين في شــرح دروســهم وانصــراف بعضهم مبكراً لارتباطهم بأعمال خاصة خارج المدرسة مــع عــزوف معظمهــم عــن المشاركة في الأنشطة المدرسية في ظل هيمنة المصالح الشخصية بين إدارة المدرســة وبعض المعلمين على حساب العمل وقصور الإعداد وضآلة النمو المهنــي والتــدريبي للمعلم ونظرة الكثير من المعلمين للوسائط والمعينات والوســائل التعليميــة باعتبارهــا وسائل موضحة وليست أساسية بل ومحدودة الفائدة وبالتالي يندر استخدامهم للتقنيــات المعاصرة لقلة التوعية بأهمية وجدوى توظيفها.

وحيث إن نجاح محاولات التطوير والتجارب التجديدية فى التعليم عمومــاً وفــى التعليم الثانوى على وجه الخصوص يعتمد على نوعية المعلمين وفئات العاملين الأخرى

فى التعليم، لأن المعلمين أكثر احتكاكاً وتسييراً للعملية التعليمية والتربوية من غيرهم وأى تقصير أو إهمال من جانبهم سيقلل من عائد التعليم ويؤدى إلى إعاقة جهود التطوير حيث " الأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد كانت تلك النظم التى تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة".

ويؤكد ذلك التوصية رقم [٦٩] للمؤتمر الدولى للتربية الخامس والثلاثين المنعقد بجنيف عام ١٩٧٥م حيث نصت على أنه " مهما كانت أو سوف تكون التغيرات الحادثة فى النظام التعليمى، فإن العلاقة بين المعلم والمتعلم سوف تبقى المحور الأساسى للعملية التعليمية ولذلك فإن إعداد أفضل للمعلمين والعاملين الآخرين فى التعليم يشكل أحد العناصر الأساسية لتطوير التعليم وشرطاً هاماً من شروط أية تجديدات فى التربية.

ونظراً للظروف المجتمعية التى يتعرض لها المعلم اليوم والتى فرضت عليه تحديات تتعلق بتزايد أعباء المعيشة على هؤلاء المعلمين والتى جعلتهم فى الغالب يلجأون إلى ظواهر سلبية مثل الدروس الخصوصية أو البحث عن مهن أو حرف أخرى إلى جانب التدريس نظراً لعجز دخل المعلم من مهنة التدريس عن سد حاجاته الضرورية. مما انعكس سلباً على رضا المعلم عن عمله وعلى كفاءته داخل الفصل وقتل لديهم الدافع للتطوير والتجديد وتحول المعلمون إلى قوى معارضه ومقاومة للتطوير، ملتمسين الحجج والمعاذير لذلك والتى تحول دون مساهمتهم فى تطبيق التطوير مثل:

- لا يملكون المعرفة الكافية بالتطوير الجديد.
- أنهم يجهلون التكنولوجيا الحديثة.
- أنهم يفضلون الطرق التقليدية التى اعتادوا عليها.
- أنهم يعتقدون أن الطرق الحالية والتى تعودوا عليها أكثر نجاحاً وفعالية.
- أنهم قد جربوا تجديدات سابقة فى الماضى وكانت غير ناجحة.
- إن رؤساءهم لا يريدون التغيير.
- أنهم أنفسهم يخافون من التطوير الجديد.

- ❀ إن الطلاب يتضررون من هذا التطوير.
- ❀ إن الوقت غير مناسب للتطوير.
- ❀ حجرة الدراسة بإمكانياتها الحالية غير مناسبة للتطوير والتجديد.
- ❀ إن الامتحانات تركز على جوانب من التعلم تتعارض مع التطوير المطلوب.
- ❀ إنهم ليس لديهم الوقت الكافى لكى يشتركوا فى أنشطة التطوير.

وبالإضافة إلى ذلك فإن من أهم الأسباب والمعوقات التى تعزز عدم مشاركة المعلم فى أنشطة التطوير ورفضه ومقاومته لها أن هذه المحاولات نادراً ما تؤثر على المستوى الأدبى والمادى للمعلمين، فالمعلمون الذين يقومون بالتطوير أو يشتركون فيه يتلقون نفس المقابل المادى الذى يدفع لزملائهم الآخرين علاوة على أن المعلمين المساهمين فى التطوير قد يواجهون بالفشل والإخفاق فى تطبيق التطوير لأسباب قد تكون خارجه عنهم مما يولد دوافع قوية لديهم للإحجام عن الاشتراك فى التطوير المفروض.

وترجع بعض معوقات نجاح التطوير التربوى بالتعليم الثانوى العام إلى أن محاولات التطوير الجديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات جديدة غير متوافرة لدى المعلمين مما يفرض إعادة تأهيل وتدريب المعلمين القدامى على الممارسات الجديد للتطوير المفروض والتى لا تؤخذ فى الاعتبار من جانب المخططين للتطوير وتأتى عملية روتينية شكلية فارغة المضمون غير قادرة على تمكينه من استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة. كذلك قد يمثل طبيعة التطوير نفسه أحد معوقات نجاح محاولة التطوير إذا كان يشكل تهديداً للمكانة المهنية للمعلمين ومما يؤكد ذلك أن " المعلمين فى أحد النظم التعليمية الأمريكية قاموا بهدم أهداف التعليم البرنامجى وتقويضها وبالتالى فشلها لأنها شكلت تهديداً لمكانتهم المهنية وسلبتهم نفوذهم وأبعدتهم عن مركز الاهتمام فى العملية التعليمية ".

كذلك من معوقات نجاح محاولات التطوير ضعف فرص الترقية أمـــام المعلمـــين نتيجة للبيروقراطية المستخدمة ونقص المخصصات المالية مما جعل المعلمين يتخلفون نسبياً فى فرص الترقى عن زملائهم فى المهن الأخرى فضلاً عن تخلفهم فى الترقى عن زملائهم الأحدث منهم أصحاب نفس المهنة ولكن يقومون بتدريس مواد أخـــرى فيمـــا عرف بظاهرة الرسوب الوظيفى مما دفع إلى ظهور شعارات " الأنامالية " وعدم المبالاة والإحجام عن المشاركة فى التطوير والتجديد بدافع " أننى مدرس سواء نفذ التطـــوير أم لا " فلا عائد من هذا التطوير.

كذلك عدم إعطاء المعلمين أى قدر بسيط من السلطة أو الحرية التى تمكنـــه مـــن تنفيذ مسئولياته المهنية والإدارية وإنجاز أنشطة التطوير المختلفة بالمدرسة بل علـــى العكس من ذلك فإن المعلم فى نظام التعليم المصرى محل " عدم الثقة " من قبـــل إدارة المدرسة وهيئات المتابعة وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم فلا يملك حتى سلطة الـــدفاع عن نفسه أو آرائه وتوجهاته مما يقلل من اتجاه المعلم إلى التطوير ويدفعه إلى السلبية وعدم المشاركة فى أى نشاط داخل المدرسة. ولذلك يجب إحداث تغييرات فـــى ظـــروف العمل تسمح بمزيد من الاستقلالية ***Independence*** والقيادة الذاتية للمعلمين.

ب) الطالب

فقد رأت إحدى دراسات المجلس القومي للتعليم والبحـــث العلمـــي والتكنولوجيـــا (١٩٩٨م) ودراسة نادية عبد المنعم عام (١٩٩٨م) ودراسة محمد السيد حسونة عـــام (١٩٩٩م) أن اهتمام المدرسة الثانوية بطلابها – في أفضل حالاتهـــا – قاصـــر علـــى الجانب المعرفي فقط ؛ فتقيس الامتحانات تحصيل المادة دون التعلم والإتقان فـــي ظـــل تحول مجموعات التقوية إلى دروس خصوصية مقننة واقعياً ، هذا بجانب قصور إشراك الطلاب في العملية التعليمية وبالتالي تردي النمو السلوكي والقيمـــي لهـــؤلاء الطـــلاب وافتقادهم للقدرة الذاتية على صنع القرار أو اتخاذه . وما صاحب ذلك من انتشار العنف والخوف داخل المدارس الثانوية وبصورة غير طبيعية وظهور السلوكيات غير المرغوب فيها من قبل الطلاب ومشكلات النظام داخل الفصول .

وبينما يقصد بسياسة القبول " مجموعة الشروط والأسس التى توضع لتحديد من يلتحق بالتعليم الثانوى العام أو بغيره من أنواع التعليم الثانوى الأخرى أو ما فى مستواه "، فإنه على الرغم من الجهود والمحاولات التى استهدفت تطوير التعليم الثانوى العام منذ النصف الثانى من القرن العشرين إلا أن سياسة القبول لم تزل قاصرة عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويمكن بيان أسباب هذا القصور من خلال النقاط التالية:

- ❀ اعتبار مجموع الدرجات والسن هما المعيار الأساسى فى عملية الانتقاء والتوزيع للقبول بالأنواع المختلفة للتعليم الثانوى وشعبه المختلفة.
- ❀ تفتقر نظم القبول الحالية إلى الضوابط التى تحقق الفوارق بين مخرجات التعليم واحتياجات المجتمع، كما تفتقر إلى الضوابط التى تكفل التوفيق بين الكم والكيف وإلى الإقلال من الهدر والفقدان فى الوقت الذى تشكو فيه من صعوبة تمويل التعليم الثانوى بوجه خاص.
- ❀ عدم وجود نظام للإرشاد والتوجيه التعليمى فى مرحلة التعليم الأساسى السابقة لهذا النوع من التعليم ليساعد الطلاب على اختيار نوع التعليم الثانوى الذى يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم الأمر الذى يحد من تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويحول دون الاستثمار الأمثل والفعال للطاقات البشرية.
- ❀ اعتماد الخطط والسياسات القائمة على معايير غير موضوعية فى تحديد نسب القبول بالثانوى العام مثل المجموع والسن وتحديد عدد مرات الرسوب أو مضاعفة المصروفات كذلك الاتجاه الخاطئ للسياسة التعليمية والذى تمثل فى الحد من المقبولين فى التعليم الثانوى العام لكونه أصبح يمثل ضغطاً على التعليم الجامعى.
- ❀ اعتماد نظام القبول فى التعليم الثانوى العام على نظام الفروع المتوازية المنفصلة فنجد أن التعليم الثانوى العام ينفرد بتأهيل طلابه للالتحاق بالجامعة،

بينما ظل التعليم الفنى مأوى لمن يفشل فى التعليم الأساسى أو الثانوية العامة فلا علاقة بين الاثنين ولا تنسيق بينهما ولا نقاط التقاء.

- ❀ **قيام التشعيب داخل المدرسة الثانوية العامة على مبدأ الاختيار الحر دون وضع ضوابط دقيقة لهذا الاختيار.**

ج) البرامج الدراسية وخطة الدراسة:

انتهت دراسة أحمد إبراهيم أحمد عام (٢٠٠٠م) ودراسة نادية عبد المنعم عما (١٩٩٨م) ودراسة إميل فهمي عام (٢٠٠١م) إلى أن : محتوى المناهج قاصر على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب العملي ، ومتصف بالتكدس والتكرار والحشو ومفتقد للاتصال بالبيئة والخبرات العملية والتطبيقية ، كما أنها – في الغالب – مفروضة على الطلاب دون النظر لميولهم واستعداداتهم الشخصية ؛ مما يُفقد هذا المحتوى القدرة على جذب اهتمام هؤلاء الطلاب وتعزيز دافعيتهم الذاتية للتعلم . كل هذا في ظل : عدم وجود معايير لتحديد محتوى المنهج كما وكيفاً ، وابتعاد المناهج عن التحليل والتدريب على التفكير الناقد وعدم تكامل الأنشطة الصفية واللاصفية معها، وتركيز الطلاب على تحصيل المعرفة في أدنى مستوياتها ، وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآلي دون النظر إلى المستويات العليا من المعرفة تحت ضغط أن النجاح في هذه الاختبارات التقليدية أصبح مطلباً شعبياً .

وتختلف النظم التعليمية فيما بينها بالنسبة لتحديد محتوى ومناهج وخطط الدراسة وأساليب تقويم ووسائل التعليم الثانوى، وذلك تبعاً لدرجة المركزية أو اللامركزية فى إدارة التعليم، ويتحدد محتوى التعليم عموماً وطرائقه ووسائله على المستوى القومى الشامل فى النظم المركزية كما هو الحال فى نظام التعليم المصرى، ولذلك يعانى نظام التعليم الثانوى العام من عدم قدرته على تحقيق التوازن المطلوب بين المحتويات التقليدية لمناهج التعليم الثانوى العام والموضوعات الجديدة التى تفرضها مشروعات التنمية ومواكبة التطورات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة وتنوع بيئات الطلاب

وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم، كما خضعت المناهج وخطط الدراسة بالتعليم الثانوى العام لمراجعات متعددة – كما هو فى المحور لهذا الفصل – وأدخل على كثير منها تعديلات كما أضيفت إليها بعض المواد الدراسية الجديدة لإكساب الطلاب مزيداً من المهارات والخبرات والمعارف.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه التعديلات والتغييرات لا تنم عن تطور حقيقى فى خطة الدراسة والمناهج بهذا التعليم، فمازالت محاولات تطوير خطة الدراسة والمناهج تعانى من معوقات وجوانب قصور كثيرة أعاقت المدرسة الثانوية العامة عن تحقيق وظيفتها ومن هذه المعوقات ما يلى:

❀ خطط الدراسة فى أغلبها غير واقعية ولا تراعى الواقع التطبيقى والإمكانيات المادية والبشرية التى تتوافر بمدارس التعليم الثانوى العام باختلاف موقع المدارس.

❀ عدم عناية الخطط الدراسية ومحاولات تطوير المناهج بخبرات العمل ومهاراته فلا مبالاة من قبل واضعى الخطط الدراسية ومنفذيها بتدريس المجالات الفنية أو العملية التطبيقية مما لا يتيح للطلاب الفرصة فى المشاركة فى الحياة العملية أو الالتحاق بالمعاهد الفنية إن هم أخفقوا فى الالتحاق بالجامعة.

❀ تركيز محتوى المناهج والخطط الدراسية على أساليب التلقين وحشو الأذهان بالمعلومات وإهمال ممارسة القدرات والمهارات العقلية المختلفة (التفكير – النقد – التحليل – حل المشكلات – بحوث عمليات) وهى الأدوات اللازمة للتعلم الذاتى والتعلم المستمر.

❀ الخطط الدراسية موحدة لا تراعى اختلاف البيئات وقدرات وميول الطلاب واستعداداتهم فيدرس الطلاب فى مؤسسات تعليمية متشابهة ويستخدمون نفس الكتب الدراسية وبنفس خطة الدراسة ويتلقون العلم على أيدى معلمين يطبقون نفس الأساليب التى اعتادوا على تطبيقها منذ زمن بعيد، مما انعكس سلباً على

عجز التعليم الثانوى العام عن ملاحقة التطورات السريعة فى التعليم العــالى، فلم تستطيع أن تقدم له مدخلات مناسبة من الطــلاب حيــث تنظــيم المنــاهج وأساليب تطبيقها وخططها لا تلبى حاجات الطلاب ومجالات اهتماماتهم وفقــاً للفروق الفردية بينهم فالمنهج والمواد والموضوعات الدراسية واحدة وثابتــة للجميع فلا مجال للاختيار.

❀ لا تؤمن المناهج وخطط الدراسة فرصاً كافية للتدريب العملى فى موقــع عمــل حقيقية لإكساب الطلاب مهارات العمل الحياتية التى تؤكد عليها أهــداف هــذه المرحلة وبحيث تضمن – هذه المناهج والخطط الدراسية – أن تكون مخرجات التعليم الثانوى مناسبة من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات لسوق العمل.

❀ إهمال عمليات المشاركة والتنسيق المختلفة فى عمليات وضع المناهج والخطط الدراسية بحيث يشارك فيها – إضافة إلى المعلمــين التربــويين والفنيــين – المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لضمان تعميم التطوير وانتشــاره وكــبح القوى الرافضة والمقاومة له.

❀ الطابع الأساسى فى عملية تطوير الخطط الدراســية والمنــاهج هــو الإضــافة والحذف والتعديل – والتى تأتى كرد فعل للضغوط الشعبية أو ازدحــام المــواد الدراسية – أكثر من الابتكار والتجديد أو وضع أسس ومعايير جديدة لانتقــاء الخبرات التعليمية وتنظيمها، بما يتمشى مع متطلبات التنميــة والمســتحدثات العالمية.

د) الأبنية المدرسية:

حيث أشارت دراسة نادية عبد المنعم (١٩٩٨م) ودراسة أحمــد إبــراهيم أحمــد (٢٠٠٢م) ودراسة سلامة عبد العظيم حسين عام (٢٠٠٢م) إلى : عدم كفاية تجهيزات الأبنية المدرسية وإعداد الطالب للحياة العامة ؛ فمعظــم التجهيــزات انقضــى عمرهــا الافتراضي ولا تصلح للاستخدام مع ارتفاع كثافة الفصول بالنسبة لمســاحتها ، وتعــدد

الفترات في معظم المدارس الثانوية وبالتالي انعدام الملاعب والمسارح ، وافتقاد مختبراتها للأجهزة العلمية المتقدمة . وتؤكد ذلك دراسة المتولى إسماعيل بدير عام (١٩٩٩م) ، حيث انتهت إلى أن معظم المدارس الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية مع أنها أصبحت مزودة بالحاسبات الآلية وشبكات التعليم من بعد وغيرها من الأجهزة والمعدات المتقدمة وذات التكلفة الباهظة ، إلا أن استخدامها مازال محدوداً وأن ثمة معوقات كثيرة تحول دون تشغيلها والاستفادة منها أهمها : عدم إدراج برامجها ضمن خطة الدراسة وتخوف المسئولين عن هذه الأجهزة من تعرضها للتلف بجانب عدم صلاحية بعض الأبنية المدرسية لتفعيل دور هذه المستحدثات التكنولوجية . فهل يتوقع أن يسهم واقع تلك الأبنية المدرسية في تحقيق أهداف المدرسة الثانوية العامة بالصورة المنشودة ؟

ولعل قصور وعجز التمويل عن مواجهة تزايد الضغط والطلب الاجتماعى على التعليم الثانوى هو ما أدى بهذا التعليم إلى أزمة الكيف والتى نتبين أبعادها من خلال الأمور التالية:

- ❀ ارتفاع كثافة الفصول.
- ❀ تعدد الفترات الدراسية: حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى أنه بينما كان عدد المدارس التى تعمل على نظام اليوم الدراسى المنقوص فترتين أو ثلاث فترات يبلغ عام ٨١ / ١٩٨٢م(٣٧٥٣) مدرسة، بلغ هذا العدد (٤٤٢٩) مدرسة عام ١٩٨٨/٨٧م أى بنسبة زيادة قدرها ١٨%.
- ❀ إجمالى عدد مدارس المرحلة الثانوية العامة فى عام ١٩٩٧/٩٦م (١٤٥٢) مدرسة منها (٧٧٥) مدرسة تعمل بمبناها منفردة و (١٢٦) مدرسة تعمل بمبناها مع مدارس أخرى، (٢٣٨) مدرسة تعمل بغير مبناها ويبقى (٣١٣) مدرسة تعمل فى غير مبانى حكومية، وإلى جانب النقص العددى فى الأبنية التعليمية فإنها ليست جميعاً صالحة للاستعمال فقد أشارت وثيقة (مبارك والتعليم) الصادرة عام ١٩٩٢م إلى أن أكثر من نصف عدد المدارس الموجودة

بمصر والذى يبلغ ٢٥ ألف مدرسة لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، حيث يوجد عدد من المبانى المدرسية غير مشيدة لأغراض تعليمية أو تربوية بالإضافة إلى مبانى أخرى غير صالحة وتحتاج إلى إصلاحات بجانب مدارس آيلة للسقوط علاوة على قلة الأماكن المخصصة للأنشطة المدرسية إذ تم تحويل كثير من هذه الأماكن إلى فصول دراسية لمواجهة الطلب الاجتماعى على التعليم الثانوى العام. ولمواجهة هذه الأزمة أخذ المسئولون قرارات سياسة التوسع فى التعليم الفنى على حساب التعليم الثانوى العام لتصل إلى استيعاب ٦٦,١% من جملة المقبولين بالتعليم الثانوى فى نهاية الخطة الخمسية ٩١/١٩٩٢م على الرغم من أن هذا النوع من التعليم يصعب تمويله بالقياس إلى الثانوى العام بما يفسر تدنى مستوى خريجيه وعدم تقبل سوق العمل لهم.

- ❀ انخفاض معدلات الصرف على الطلاب حيث تشير الدراسات إلى أن تكلفة الطالب فى التعليم الثانوى العام نقصت إلى النصف وفى الثانوى الصناعى إلى الثلثين عام ٨٨ / ١٩٨٩م قياساً إلى تكلفته بأسعار ٧٤ / ١٩٧٥م.
- ❀ ارتفاع معدلات الإهدار المدرسى (الرسوب والتسرب) فتشير إحدى الدراسات إلى أن التعليم الثانوى العام يختص بأعلى معدلات هدر وخاصة فى السنة النهائية منه حيث بلغت نسبة الرسوب فى أعوام ١٩٨٧م، ١٩٨٨م ، ١٩٨٩م ، ١٩٩٠م.

هـ) الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى :

حيث أكدت دراسة ضياء الدين زاهر عام (١٩٩٥م) ودراسة حسن البيلاوي عام (١٩٩٦م) ودراسة أحمد إبراهيم أحمد عما (٢٠٠٢م) ودراسة سلامة عبد العظيم عام (٢٠٠٢م) على أن الإدارة التعليمية والمدرسية في مصر تعاني من أزمة خطيرة جعلتها الجانب المريض في النظام التعليمي وذلك في ظل : هيمنة المركزية الشديدة وعدم التفويض والبيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات الإدارية، وعدم وضوح مضمون الدور

الذي يقوم به المدير والافتقار إلى تحديد محتواه وبالتالي إلى تكرار المسئوليات والواجبات وازدواجيتها بين المدير والوكيل مما يؤدي إلى نوع من الصراع في الأدوار والوظائف ، وقصور الإدارة المدرسية عن تبني المستحدثات فى علوم الإدارة المعاصرة وتطويعها لاحتياجات التعليم كرد فعل لتناقض رؤى القادة والإداريين التربويين حول أسلوب التطوير والتجديد وصعوبة التحاور في إطار ديمقراطي ، وانحصار دور مديري المدارس في العمليات الإدارية الإجرائية وندرة اهتمامهم بالنواحي الفنية واعتبار العمليات الفنية في المدرسة – توجيهاً وتقويماً – من مسئوليات الموجه التربوي وذلك نتيجة طبيعية لاعتماد الترقيات للوظائف القيادية والإدارية والفنية على الأقدمية المطلقة ودون اعتبار كبير لكفايات الوظيفة القيادية ومتطلباتها التأهيلية ، هذا بجانب افتقار القائمين على الإدارة المدرسية لعمليات التنمية المهنية وبالتالي ضعف الرؤية الكلية والتكامل داخل المدرسة ، وما يصاحب ذلك من غياب الفهم الكامل والوعي المدرك لمفهوم الجودة الشاملة وأهدافها ومسئولية كل من يعمل في المدرسة عن المشاركة في تحقيقها .

كما انتهت دراسة نادية عبد المنعم عام (١٩٩٨م) ودراسة أحمد إبراهيم أحمد عام (٢٠٠٢م) ودراسة محمد عطوة عام (٢٠٠٢م) إلى مجموعة من النتائج أبرزها : قصور العمل بمفهوم التوجيه التكاملى القائم على الجودة الشاملة لجميع عناصر المنظومة التعليمية وقصور التكامل بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ؛ فالمعايير الموجودة تقليدية لا تؤدي إلى اختيار نوعيات متميزة لإدارة المدارس ، وافتقاد البرامج المخططة والمقصودة لنمو الموجهين ومن ثم فرض أنماط عمل على المعلمين أكثر من التعاون معهم على تحليل الموقف التعليمي ومكوناته ومشكلاته ، وسلبية دور التوجيه في الارتقاء بجودة العملية التعليمية وذلك لعدم وضوح أهداف التوجيه التربوي لمعظم الموجهين ، هذا بجانب قصور أنظمة الرقابة وصورية المتابعة الفنية والإدارية داخل المدرسة في ظل الفصل الشائع بين الإدارة المدرسية والتوجيه والإشراف التربوي .

ويعد التوجيه التربوى والنفسى أحد المدخلات الهامة فى الأنماط المستحدثة للمدرسة الثانوية العامة لأنه يؤدى دوراً كبيراً فى هذه المدارس وذلك لحاجة المتعلمين فى هذه الأنماط إلى من يساعدهم ويوجههم فى ضوء استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وبما يتناسب مع خطط التنمية ومطالب المجتمع، حيث أنه بدون التوجيه فإن خطط التنمية قد تواجه العديد من المشكلات والصعوبات لعل فى مقدمتها: عدم توافر الأطر الفنية البشرية المؤهلة للوفاء بحاجات المجتمع ومن ثم هدر وضياع الجهود والطاقات بسبب توجيهها إلى غير ما يناسبها من مواقع العمل وإعداد الأفراد لغير ما تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية.

وتؤدى عمليات التوجيه والإرشاد التربوى والنفسى فى المدرسة الثانوية العامة دوراً هاماً فى نجاح محاولات وبرامج التطوير التربوى حيث يساعد الطلاب على فهم طبيعة العصر وتطوراته والمهن الجديدة المطلوبة مستقبلياً ويهيئ الطلاب لتقبل التطوير الحادث وأهدافه وطبيعة التغير الحادث فى النظام التعليمى حتى يسهل تقبله بالنسبة لأولياء الأمور. وبذلك فإن نجاح خدمات التوجيه والإرشاد التربوى والنفسى فى تحقيق أهدافها يعتبر أحد الدعائم الأساسية التى تعمل على نجاح محاولات التطوير التربوى فى المدرسة الثانوية العامة وانتشارها وتهيئة الرأى العام لها.

ونتيجة طبيعية لغياب نظام التوجيه التربوى فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى فإن توزيع الطلاب على أنواع التعليم الثانوى المختلفة يم حسب ما تقرره اللوائح والقرارات الوزارية المنظمة لسياسة القبول دون مراعاة لقدراتهم واستعداداتهم وبذلك يتأثر اختيار الطالب للتعليم الثانوى العام باعتباره الطريق المؤدى إلى الجامعة والمكانة الاجتماعية المرموقة. وبدراسة الواقع الراهن لخدمات التوجيه والإرشاد التربوى فى التعليم الثانوى العام فى مصر يلاحظ ما يلى:

- ❀ عمليات التوجيه والإرشاد التربوى مازالت بعيدة عن تحقيق أهدافها لأنها تأخذ صورة شكلية أو سطحية فالطالب لا يعرف شيئاً عن التعليم العالى والجامعات أو

حتى مسميات الكليات الجامعية وطبيعة دراستها، ولا يدرك ميوله وقدراته وأى نوع من الدراسات يتفق مع هذه الميول والقدرات.

- **مازال مفهوم التوجيه والإرشاد التربوى والنفسى غير واضح مطلقاً فى أذهان القائمين على تنفيذه فى المدارس وعدم إدراكهم لأهميته وأهدافه ودوره فى إحداث التغييرات والتحولات المطلوبة فى المدارس حتى بعد صدور القرار الوزارى الخاص بالمرشد التعليمى بالمدرسة الثانوية العامة والذى لم يوضح فلسفة التوجيه التربوى واستراتيجيته والأدوار التى يمكن أن يؤديها للطلاب ولكنه قصر وظيفة المرشد التعليمى بالمدرسة الثانوية العامة على تعريف الطالب بنظام الثانوية العامة الحديث ومساعدة بعض الطلاب فى اختيار المواد المؤهلة للالتحاق بالجامعات.**

وربما يعود أسباب ذلك إلى حداثة التجربة فى مدارسنا بعد تطبيق النظام الحديث للثانوية العامة وذلك لقلة القوى البشرية المؤهلة والمدربة لممارسة هذا الدور وكذلك ضعف الإمكانيات المتاحة لتنفيذه وحاجة المرشدين التربويين إلى برامج تدريبية مكثفة فى هذا المجال. وهذا يتطلب توافر سياسة واضحة وجهاز فنى وإدارى قادر على أداء هذه المهام والتى تزداد أهميتها بازدياد اتجاهات التشعيب وربط التعليم الثانوى بالعمل والمهارات الحياتية.

و) نظم الامتحانات والتقويم:

مازال أسلوب تقويم أداء الطلاب فى التعليم الثانوى العام وما يرافقه من مشكلات تتعلق بالامتحانات من القضايا التربوية الهامة وذلك لما يشكله امتحان الثانوية العامة من عبء شديد على كل الأسر ويعود مصدر ذلك إلى أن الامتحان يعقد فى دورة واحدة وفى وقت واحد محدد يتوقف على نتيجته مستقبل الطالب فى الالتحاق بالتعليم العالى والجامعى، وفى مصر وعلى الرغم مما وجه من نداءات ومحاولات لإصلاح وتطوير هذا

الجانب التربوى أخذاً بالتوجهات التربوية الحديثة إلا أن الواقع لم يزل يشير إلـى أن " عملية التقويم الحالية لأعمال التلاميذ تستخدم فيها الامتحانات التقليدية التى تنصب غالبا على قياس ما يتذكره الطالب من معلومات دون الاهتمـام الكـافى بمسـتويات التعلـيم الأخرى من فهم أو تحليل أو تطبيق ودون الاهتمام الكافى أيضا بالجوانـب الوجدانيـة والقيمية أو السلوكية التى تبنى على الجوانب المعرفية.

فالنظام الحالى للثانوية العامة يمثل كارثة أحاطت بالتعليم فى مصر، فقـد حـول العملية التعليمية إلى عملية استعداد مستمر لأداء الامتحانات علـى مـدى ٢٤ شـهراً بالإضافة إلى التفكير فى جعل الثانوية العامة ثلاث مراحل يخوضها الطالب كل ذلك يمثل عبئاً على الطالب والأسرة، حيث أنه لم يتم وضع بدائل للتخفيف مـن رهبـة وحـدة الثانوية العامة كما أنه يمثل عبئاً على الدولة لارتفاع معـدلات الإنفـاق علـى التعلـيم الثانوى فى ظل الظروف المجتمعية التى نعيشها حيث تظهر التكلفة المادية اللازمة لعقد هذه الامتحانات. كما أنه لم يتم تطوير أساليب الامتحانات أو الأخذ بالتجديدات التربويـة فى هذا المجال. ولم يتم الاعتماد على أساليب التقويم الحديثة مما أدى لحصول الطـلاب على مجاميع خيالية والتى إن دلت على شئ تدل على أن هـذه الامتحانـات لا تقـيس المستوى الحقيقى للطالب. أو أنه ربما يكون هناك فيضاً من العبقرية قد هبط فجأة على طلاب مصر.

بالإضافة إلى أن التقويم يتم للجانب المعرفى فقط (اختبارات تحريرية) مع عـدم تقويم الجانب السلوكى للطلاب والمواظبة وهو الأهم فـى العمليـة التعليميـة لضـمان الانضباط وحسن سير العملية التعليمية.

ولعل استقراء معالم نظام التقويم الحالى يقف بناء على الحقائق التالية :

❀ يلاحظ أن الطالب فى ظل الاختيارات بين المواد التخصصية يمكنه أن يقضى عاملاً كاملاً دون أن يدرس مادة الكيمياء أو الأحياء بالإضافة إلى عـدم دراسـة مـادة الفيزياء فى الصف الثانى الثانوى العام ويحدث هذا فى ظـل التحـديات المعرفيـة

المعاصرة والمناداة بضرورة مواكبة ركب التقدم فكيف ننهض بدون التركيز على علوم الحياة.

- ❀ مادة الرياضيات (٢) مادة اختيارية يحق للطالب فى الصف الثالث الثانوى العام عدم دراستها واختيار مادة أخرى كالجيولوجيا والذى يكون له آثاره السلبية حيث يؤثر ذلك على مستوى الطالب لاحقاً فى الدراسة الجامعية.
- ❀ مادة الحاسب الآلى وهى مادة تطبيقية اختيارية قد لا يقوم جميع الطلاب بدراستها فلهم الحق فى اختيار التربية الموسيقية أو الاقتصاد المنزلى بدلاً منها.

وإن دل ذلك على شئ يدل على عدم الجدية فى إعداد الطلاب لمواجهة التغيرات التى تواجه المجتمع المصرى على سبيل المثال اختبار الطلاب فى مادة الحاسب الآلى يمثل صعوبة حيث أن عدد الأجهزة فى المعامل لا تتناسب وكثافة الفصول مما لا يتيح للطلاب الفرصة الكافية للاستفادة من مادة الحاسب كذلك عدم إتاحة الفرصة الكافية للطلاب مع شبكة الإنترنت والتعرف على كيفية الاستفادة منها عملياً.

ورغم وجود مكتبات بمعظم المدارس ولكن لا يتم استخدامها الاستخدام الأمثل من قبل الطلاب لعدم توفر الوقت الكافى لذلك وعدم معرفة الطالب بطرق البحث العلمى الحديثة.

هذا بجانب عدم انتظام الطلاب فى المدارس خاصة بعد إتاحة الفرصة للطلاب للدراسة بالمنازل فأصبح معظم طلاب الثانوية العامة بمرحلتيها يدرسون بالمنازل مما لا يتيح لهم الفرصة للاستفادة من أى خدمات أو أى محاولات للتطوير قد تقوم بها الوزارة. فما فائدة إعداد وتدريب معلمين جيدين أو استخدام وسائل تعليمية حديثة، وطرق تدريس حديثة، أو إدخال أجهزة الكمبيوتر إلى المدارس، أو استخدام أساليب تقويم حديثة إذا كانت المدارس معظمها أصبحت فارغة من الطلاب؟!.

وعلى الجانب الآخر يرى البعض أن توحيد خطة الدراسة لكل الطلاب فى تخصص معين يخلق أنماطاً متشابهة فى الفكر أو نسخاً مكررة وقد تتطاحن بدلاً من أن تتكامل. ولذا فهم يرون أن تقسيم المواد الدراسية إلى إجبارية مبدأ لا نقاش فيه.

لذلك فهم يرون أن الرياضيات مثلاً فرع من فروع المعرفة – لا غناء عنه – لأى دارس. وكل ما فى الأمر أن كل دارس يأخذ ما يلائمه منها والمستويات قد تتفاوت فإذا اعتبرنا الرياضيات مادة إجبارية نكون قد ظلمنا الطالب ذا الميول الأدبية وإذا اعتبرناها اختيارية نكون قد حرمنا نفس الطالب من أخذ نصيبه الضرورى منها لذا وجب تصنيف الرياضيات إلى تصنيفات أدق مفصله حسب الحاجة فيكون بعضها إجبارياً والبعض الآخر اختيارياً. وهذا التنويع يتيح الفرصة أمام ملايين الطلاب لرسم مستقبلهم كما يروه وحسبما تدركه قدراتهم.

ومن زاوية أخرى إذا نظرنا إلى المدرسة الثانوية العامة فى علاقتها بالمتغيرات السريعة والمتلاحقة التى يعيشها المجتمع محلياً وعالمياً لوجدنا أنها فى شبه عزلة عن هذه المتغيرات وكأنها تعيش عصراً غير العصر الحالى. فالمواد التى يتم تدريسها ليس لها علاقة ببعضها البعض أو بالطلاب أنفسهم وليس هناك اهتمام كاف لاكتساب الاتجاهات والقيم.

وواقع الأمر يؤكد على أن خطة الدراسة الحالية للثانوية العامة غير قادرة على تحقيق الهدف من شهادة الثانوية العامة فلا هى صالحة لإعداد الطالب للحياة العملية ولا هى صالحة لإعداده لمرحلة التعليم الجامعى.

هذا وقد قامت وزارة التربية والتعليم باقتراح مشروعاً جديداً للارتقاء بالتقويم فى الثانوية العامة: وذلك لتفادى عيوب التقويم الحالى فمثلاً اقترحت الوزارة أن يكون نظام التقويم تراكمى مستمر بحيث تكون الثانوية العامة على ثلاث سنوات أو ثلاث مراحل بدلاً من نظام المرحلتين الحالى ويكون هناك ست امتحانات خلال السنوات الثلاث، على أن يتم توزيع منهج الصف الأول الثانوى على سنوات المرحلة مع عدم إضافة أى

أجزاء جديدة على المنهج وصرح بذلك وزير التعليم السابق (حسين كامل بهاء الدين) بقوله " أن الهدف من تطوير نظام امتحانات الثانوية العامة هو القضاء على امتحانات الفرصة الوحيدة وتطبيق النظم الحديثة فى الامتحانات وعدم الاقتصار على الاختبارات الشفهية والتحريرية فقط بل وإعداد بحوث وتخصيص درجات للقدرات والمهارات المختلفة للطالب " .

ومن مزايا نظام التقويم المقترح:

- ❀ **تفادى كل عيوب التقويم القديم فهو أولاً تقويم مستمر طوال العام، حيث يجرى المعلم اختبارات متعددة على مدار السنة. وهكذا تصبح أعمال السنة من خلال تلك الاختبارات وغيرها مكملاً لعملية التقويم الدورية.**
- ❀ **يتفادى عامل الفرصة الواحدة أو الصدفة الموقوته فى تقويم حالة الطالب، كذلك لا تصبح هذه الاختبارات وسيلة لمجرد الفرز والتصنيف وإنما تستهدف المعالجة وتعزيز قدرات الطالب وإثرائها. ومع هذه الاختبارات يتضمن التقويم قياساً لمهارات الدراسات العملية سواء فى تعليم الكمبيوتر؛ وتشغيله ؛ وتوظيفه المعلوماتى؛ أو المهارات فى الصناعات الصغيرة؛ أو الزراعية أو فى الإسعافات الأولية أو فى التمريض؛ أو فى التصوير إلى غير ذلك من المهارات ويشمل التقويم أيضا جانب الأنشطة الرياضية أو الفنية أو الاجتماعية أو الثقافية أو العملية أو الأدبية. وسيكون لكل من الجوانب العملية والأنشطة تقويماً خاصاً بها ثم يضاف إليها تقويم لدى مواظبة الطالب فى انتظامه فى مدرسته.**
- ❀ **يضمن انتظام الطالب فى الدراسة طوال العام والتفرغ للدراسة.**
- ❀ **تنمية قدرة الطالب فى اعتماده على نفسه ورعاية مدرسية له خلال فترات السنة سوف يقلل من حقن الدروس الخصوصية.**

وإن كنا نرى أن نظام التقويم المقترح للثانوية العامة سوف يزيد من الدروس الخصوصية لتصبح على مدار السنوات الثلاث وسوف يزيد من القلق والتوتر التى تعانى منه الأسرة المصرية، وسيزيد من سيطرة المعلمين على الطلاب ويتيح فرصاً أكبر لاستغلال المعلمين للدرجات التى فى أيديهم للتحكم فى مصير الطلاب. إلا أنه ربما يكون أحد الحلول اللازمة لتصحيح الأوضاع التى آلت إليها المدارس الثانوية العامة حيث أن معظم المدارس الثانوية أصبحت شبه خالية من الطلاب لاعتمادهم على الدروس الخصوصية فى ظل نظام التحويل للدراسة بالمنازل. كذلك يمكن أن يكون التقويم التراكمى السبيل لاستخدام أساليب متنوعة لتقدير أداء الطلاب بالإضافة إلى دراجات الامتحان مثل سجلات إنجاز الطالب أو ما يسمى بالمخطط التحصيلى للطالب *Student profile*.

وفى ضوء كل ما سبق فإننا نرى أن نظام الثانوية العامة يكثف تركيزه على جعل الامتحانات هدفاً فى الوقت الذى يهمل هذا النظام الجوانب الأخرى فى عملية التقويم والتى ينبغى العناية بها، ففى ظل نظام لثانوية العامة الحالى أو المقترح تهدر فى المدارس قيم الابتكار والإبداع لدى الطلاب نتيجة التركيز على المادة العلمية للحصول على مجموع أكبر.

وعلى الرغم من تقسيم المواد التى يدرسها الطالب فى المرحلة الثانوية العامة إلى مواد إجبارية ومواد اختيارية ومواد تخصصية إلا أن هذه المقررات تظل بعيدة عن متطلبات العصر ولا تؤهل إلى الاشتراك أو الدخول فى عصر المعلومات، مما يؤثر سلباً على التنمية البشرية ونوعية الفرد وقدراته وإمكاناته.

ر) أهداف التعليم الثانوى العام والتناقض بين المعلن والمتحقق والممارس بالفعل:

فبينما حددت المادة الثانية والعشرين من القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨م ، أهداف التعليم الثانوي في كونه مسئولاً عن " إعداد

الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي ، ومن ثم للمشـــاركة في الحياة العامة " ، ودلالة ذلك أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تســـعى لتحقيـــق هدفين رئيسين : الأول هو الإعداد للحياة، والثاني هو الإعداد لمواصلة التعليم العـــالي والجامعي . وعلى الرغم من أهمية الإعداد للحياة باعتباره هدفاً مـــن أهـــداف التعلـــيم الثانوي العام ، إلا أنه من الناحية العملية ينفرد بالهدف الخاص بإعداد طلابه للمراحـــل التعليمية الأعلى فحسب .

ومع تأكيد النشرات والقرارات الوزارية على حتمية الاهتمام بالأنشطة والمجالات العملية – المواد التطبيقية المتممة لعملية التعليم – لما لها من دور في صـــقل هويـــات الطلاب وإعدادهم برصيد عريض من الثقافة وبالتالي إثراء خبراتهم وتنميتهـــا ، إلا أن تلك الأنشطة والمواد التطبيقية مازالت مواد ثانوية وكثيراً ما تستغل حصصها لتـــدريس مواد أخرى أكثر أهمية – من وجهة نظر إدارة المدرسة – كما أن هذه المواد ليس لها نصيب يذكر في اهتمامات الطالب ؛ لأنها لا تضاف إلى المجموع الكلي لدرجاته.

كما أن الأهداف المعلنة تدعو إلى تنمية التفكير الإبداعي وتفريد التعلـــيم ، بينمـــا واقع التعليم الثانوي العام يساعد على النمطيـــة والتقولـــب ؛ فالامتحانـــات بصـــورتها التقليدية واعتبارها المعيار الوحيد لدخول الجامعة جعل الطلاب يركزون علـــى تحصـــيل المعرفة في أدنى مستوياتها ، وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآلي دون النظـــر إلـــى المستويات العليا من المعرفة والمتمثلة في الفهم والتطبيق والممارسة الذكيـــة والنقـــد والابتكار والإبداع .

وبينما تنص المادة الأولى من القرار الوزاري رقـــم (٥٩٢) والصـــادر بتـــاريخ ١٩٩٨/١١/١٧ على أنه " يحظر على أي من هيئات الإشراف والتدريس فـــي جميـــع مراحل التعليم قبل الجامعي عرض أو قبول أو القيام بإعطاء درس خاص لأي طالـــب أو لمجموعة من الطلاب في أية مادة من مواد الدراسة . وذلك فيما عدا مجموعات التقوية التي تتولى المدارس تنظيمها في إطار القواعد العامة المقررة في هذا الشـــأن " . إلا أن

الواقع يقرر بأن مجموعات التقوية قد أخذت – في بعض المدارس – صوراً وأشكالاً وهمية لا يقبلها العقل ولا يقرها المنطق ، بعيدة كل البعد عن الصدق مع النفس ومع الآخرين ، ومن أمثلة هذه الصور عن بعض المعلمين المعايشين لهذا الواقع المأزوم : تشكيل مجموعات التقوية على الورق فحسب ، بما في ذلك كشوف أسماء الطلاب والقائمين عليها من معلمين وإداريين ، وعلى المعلم سداد الرسوم المقررة على هذه المجموعات لصالح الهيئات الإشرافية والإدارية كما تقررها اللوائح ، في المقابل له الحرية في إعطاء الدروس الخصوصية لهؤلاء الطلاب وغيرهم في المكان والتوقيت المناسبين له وبالسعر الذي يحدده هو ؛ فالوثائق تقلب الحقائق . هذا بجانب قيام بعض المعلمين بإعداد مذكراتهم العلمية المتضمنة الشرح في الدرس الخصوصى ، مع كتابة أسمائهم عليها ودون تخوف ، لأنهم يدونون عليها ما يفيد أنها خاصة بمجموعات التقوية المدرسية ؛ وكأن المدرسة بهذا الإجراء تساعدهم في الدعاية لأنفسهم وتحصنهم أيضاً ضد أية مخالفات قد توجه لهم وتساعدهم على التهرب الضريبي . أليس هذا التناقض مظهراً رئيساً من مظاهر الأزمة ؟!

وبناء على دلالة هذا التناقض بين المعلن من الأهداف والممارس بالفعل منها يتأكد لدينا أن : الأهداف المحققة بالفعل تعبر عن اتجاهات التربية وطموحاتها في بداية الثمانينات ؛ فهي مصاغة بصورة موجزة لا تتيح فهم المحددات والأولويات بشكل إجرائي ، كما أنها لا تبالي باتجاهات التعليم ونواتجه والكفايات المنشودة لمرحلة التعليم الثانوي العام .

ويرتبط بالأمر السابق ضعف واقع السياسات التعليمية الذى لا يحقق أهداف المجتمع ويتراجع التعليم عن التطور الاقتصادى، نظراً لإنتاجه قوى بشرية غير قادرة على العمل والإنتاج مما أضر كثيراً بالمجتمع. كذلك التركيز على حب المعلومات بصورة نظرية وإهمال تنمية المهارات العملية واحترام العمل والرغبة فى الإنتاج والتطور والإبداع، مع العجز عن التنسيق بين طاقات المجتمع وإمكاناته ومتطلباته، وإهمال النظر بعمق إلى المستقبل.

وبعد ..

فباستقراء أبرز مظاهر أزمة المدرسة الثانوية العامة أمكن الوقوف على الحقائق التالية :

- **تبدو أهم معالم أزمة المدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في : تدني مستوى العملية التعليمية وهيمنة التعليم الموازي الذي يتم خارج المدارس من خلال الدروس الخصوصية التي أصبحت ظاهرة سرطانية ، وتمسك المدارس الثانوية – كغيرها من المؤسسات التعليمية – بالكثير من الممارسات التقليدية العقيمة ، ومعاناة الإدارة المدرسية – ومنذ فترة غير قصيرة – من أزمة خطيرة جعلتها الجانب المريض في منظومة التعليم داخل المدرسة ، وعدم تطبيق الإدارة المدرسية للمبادئ الإدارية الصحيحة ؛ حيث أبرزت معالم الأزمة قصور التخطيط وغياب البعد المستقبلي فيه والمركزية المفرطة وعدم الاهتمام بالمتابعة والتجديد التربوي وذلك بالإبقاء على أساليب الامتحانات التقليدية والتي لا تتناسب مع المطلوب للتفكير المستقبلي الذي يتطلب بدوره حتمية وجود الجودة في المنتج التعليمي .**

- **إن تمسك إدارة المدرسة الثانوية العامة على صعيد جمهورية مصر العربية بالشكل دون المضمون واتخاذ الروتين والإجراءات العقيمة أهدافاً في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق غايات مستهدفة ، والتناقض بين أهدافها المعلنة والمحقق أو الممارس منها وراء : فشلها في تقديم خدمات ميسرة للطلاب والخريجين وأولياء الأمور والمجتمع ، وهيمنة التعقيد والتكرار والتداخل في الاختصاصات وتميع المسئوليات وعدم مسايرتها للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة ، وتمركز جهدها حول الجوانب الإدارية التقليدية . كل هذا يؤكد الأزمة التي تعايشها المدرسة الثانوية العامة .**

مما سبق يتضح مدى القصور الواضح الذى ينتاب كافة مقومات بنيـــة مـــدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية، مما يستدعى حتمية إعادة النظر (بجدية) لمحاولة صياغة نموذج جديد لمدارس التعليم الثانوى العام يتناسب ومتطلبات الحاضر وتحدياته. ولكن ماذا عن مقومات فلسفة الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوى العـــام بجمهورية مصر العربية (كمدخل لتطويرها) وهذا هو موضوع الفصل الثانى ....

الفصل الثانى

فلسفة الجودة الشاملة فى التعليم

مقدمة

أولاً: الجودة الشاملة فى التعليم: المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ.

أ) مفهوم إدارة الجودة الشاملة فى التعليم.

ب) أهداف إدارة الجودة الشاملة فى التعليم.

ج) أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة فى التعليم.

ثانيا: الجودة الشاملة فى التعليم: مراحل وخطوات التطبيق – المعوقات.

أ) مراحل وخطوات تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام.

ب) أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام.

ثالثا: الجودة الشاملة فى التعليم: نماذج التطبيق – المقومات

أ) نماذج لتطبيق مدخل الجودة الشاملة فى التعليم.

ب) مقومات تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام.

وبعد ..

الفصل الثانى

فلسفة الجودة الشاملة فى التعليم

مقدمة:

مفهوم الجودة قديم قدم الخليقة ، ومع ذلك فإن قضية الجودة لم تظهـر بشـكلها الحالي إلا مع بزوغ الإنتاج الهائل للمنتجات المختلفة حجماً وشكلاً ؛ لقد صارت الجودة قضية هامة ، لا تتعلق بالمنتجات اليدوية – فحسب – بل أصبحت قضية قابلة للفحـص وتقنين مواصفات محددة ؛ ففي المراحل الأولى للحرب العالمية الثانية تعرضت أمريكـا لمشكلة جوهرية تتعلق بنظام الإعداد العسكري ، فتم تكوين فريق – من بـين أعضـائه العالم شيوارت – في محاولة لتحسين الأداء النظامي ، وحقق هذا الفريق نجاحاً عاليـاً في إعادة تخطيط هذا النظام وتوظيفه لتحسين جودة المعدات العسكرية ؛ وبعـد نهايـة الحرب العالمية الثانية ، قام ديمنج وشيوارت بإلقاء محاضرة حول هذا الموضوع علـى المهندسين الأمريكيين والمديرين ، لحثهم على ضرورة الاهتمام والتركيز فـي صـناعة المنتج الأفضل وأهميته.

وعقب الحرب العالمية الثانية حمل ديمنج جملة أفكاره معه إلـى اليابـان التـي دمرتها الحرب والتي كانت – آنذاك – تتطلع إلى إعادة بناء اقتصادها ، وقام بتـدريس برنامج الضبط الإحصائي للمهندسين اليابانيين ، وبدأ البرنامج في شكله الرسـمي فـي يوليو ١٩٥٠م مع ٢٢٠ مهندساً مسجلين في البرنامج لتحسين الجودة ؛ لقـد علمهـم ديمنج ، أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي ومفاهيماً – كانت جديـدة – إحصـائية لضبط الجودة ، وطبق عليهم نظام الثواب والعقاب وفقاً للضبط الإحصائي ، وأصر على حتمية الانتقال بأعضاء فريق الضبط الإحصائي من قاع المصنع والتـدرج بهـم إلـى الوظائف القيادية وهكذا حول ديمنج أسلوب الضبط الإحصائي إلى أسلوب للإدارة دفـع رجال الصناعة اليابانيين إلى التمسك به وتحسين الجودة وتنظيم فرق عمل وظيفية من

أجل دراسة المشكلات والبحث عن حلول لها في ظل هذا الأسلوب ، وصــارت مبــادئ ديمنج الأمل في بناء الاقتصاد الياباني .

وفي عام ١٩٨٢م نشر ديمنج كتابــه بعنــوان *Out Of Crises* حيــث وضــع الأساس لعملية الضبط ونظرية التحسين في الإدارة ، وقد صيغت المفاهيم في هذا الكتاب فيما عرف بنقاط ديمنج الأربعة عشر والتي أصبحت حركة الأســاس لفلســفة الجــودة لمعظم الشركات والمؤسسات.

وفي عام ١٩٨٧م قام المعهد القومي للمعايير والتكنولوجيا بالولايــات المتحــدة الأمريكية بإنشاء جائزة " مالكولم بالدريج " وقد خصصت للشركات الأمريكية المتميــزة في مجال الجودة ؛ حيث تمتعت الشركات الحائزة عليها بالشهرة الكبيرة ، كمــا كانــت وسيلة لحث الشركات الأمريكية على تحسين برامجها في مجال إدارة الجودة.

والآن وبعد انقضاء ما يزيد عن خمسة عقود أصبحت المنتجات اليابانيــة نــادرة الوجود في كافة أنحاء العالم – مع غزارتها – لشدة الإقبال عليها .

لقد كان لقصة النجاح اليابانية تلك ، الأثر الأكبر في نجاح مبــادئ ديمــنج التــي أطلق عليها (نظرية الجودة الشاملة) ، تلك النظرية التي احتلت الاهتمــام مجــدداً فــي أمريكا بتركيزها على : رضا العميل وتفويض السلطة للعاملين وجودة المنــتج ، كمــا أثارت اهتمام رجال الإدارة الأمريكية بدءاً من صناع السيارات إلى مديري المستشــفيات ومؤخراً – كالعادة – رجال التربية والتعليم .

وعلى صعيد القطاع الأوربي كانت الفترة من ١٩٧٠م وحتى ١٩٧٩م من أخصب الفترات اهتماماً بالجودة ومعاييرها ومؤشراتها الفنية ، حيث أصدر معهد المواصــفات والمعايير البريطانية عدة مواصفات للجودة عام ١٩٧٢م ، ١٩٧٣م ، ١٩٧٤م ، وفــي عام ١٩٧٩م أصدر المعهد مجموعة من المواصفات المخصصة للأغراض التعاقديــة ، وكان من نتيجة تزايد اهتمام الدول الأوربية بالجودة ونواحيها الفنية المختلفــة إنشــاء

المنظمة الدولية للمعايرة التي تبنت – منذ عام ١٩٩٥م – مراجعة المواصفات الخاصة بالجودة وإعادة إصدارها ، كما قامت بوضع مجموعة مقترحات لمواصفات أخرى جديدة أدت إلى الوصول لسلسلة من المواصفات القياسية أطلق عليها عائلة المواصفات القياسية *I. S.O. 9000* ولقد تبنت الكثير من دول العالم المواصفات التي أصدرتها المنظمة ؛ باعتبارها مواصفات عامة يمكن استخدامها من قبل أية مؤسسة سواء كانت إنتاجية أم خدمية.

أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية ، وأصبحت المنظمات والحكومات في العالم توليها اهتماماً خاصاً ، وخصوصاً في ظل ما يشهده المجتمع العالمي من متغيرات كالتكنولوجيا المتقدمة ، والمعلوماتية ، والتنافسية ، والأسواق المفتوحة، والشراكة ، والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والانتقال من المركزية إلى اللامركزية ، وعليه أضحت الجودة من الأولويات العليا لأي منظمة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والاستمرار في ظل هذه المتغيرات المتلاحقة ، كما صارت الجودة لغة عمل دولية وسلاحاً استراتيجياً لا يستهان به .

وفي ظل هذه الظروف لم يعد النظام التعليمي يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى ؛ حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات – قوى عاملة ماهرة ومتخصصين – في مستوى جودة يتناسب مع احتياجاتها ، وأن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات سوف يكلف النظم الأخرى تكاليفاً باهظة ، وعليه فإن النظام التعليمي – كنظام مجتمعي – لابد أن يطور أهدافه وعملياته ومخرجاته حتى تتلاءم مع هذه المتغيرات المتسارعة ؛ ويصبح نظاماً تعليمياً ذا جودة عالية (شاملة) . وهكذا اكتسب مفهوم الجودة التعليمية اهتماماً متزايداً على كافة المستويات الدولية والوطنية ، حتى أطلق على عقد التسعينات من القرن المنصرم عقد " الجودة الشاملة في التعليم" فما المعالم الرئيسة لفلسفة الجودة الشاملة في التعليم ؟ ويمكن التعرف على أهم تلك المعالم وبتحليل موجز خلال الفصل الثانى وعلى النحو التالى :

أولاً: الجودة الشاملة في التعليم : المفاهيم – الأهداف – المبادئ.

تعددت التعريفات التي صيغت للجودة وتباينت من فرد لآخر ، وكثرت الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم منها – على سبيل المثال لا الحصر – دراسة *Sallis Edward (1993)* ودراسة *Rik, John.& Barnes, R (1994)* ودراسة أمين النبوي (١٩٩٥م) ودراسة *CHadwick. Priscilla (1995)* ودراسة حسن البيلاوي (١٩٩٦م) ودراسة سعاد بسيوني (١٩٩٦م) ودراسة *Aschroft. & Foreman-Peck. (1996)* ودراسة *Lomas, Lourie (1996)* ودراسة محمد عثمان ومحمد عمار (١٩٩٧م) ودراسة *Carrell, Michael R. et. al (1997)* ودراسة سمير عبد العزيز (١٩٩٩م) ودراسة فتحي عشيبه (١٩٩٩م) ودراسة *Liston, Colleen (1999)* ودراسة خالد قدري (٢٠٠٠م) ودراسة أحمد إبراهيم (٢٠٠٢م). إلا أنه وبناءً على ما جاءت به الدراسات سابقة الذكر من تعريفات للجودة نرى إمكانية تعريف الجودة من خلال أربعة مداخل على النحو التالي :

- تعريف الجودة بدلالة النظام : حيث تتكون نظم الإنتاج – بما فيها النظام التعليمي – من ثلاث مراحل أساسية هي : المدخلات *Inputs* والعمليات *Processes* والمخرجات *Out Puts* ، والنظام الجيد *Quality System* هو النظام الذي تتطابق فيه المدخلات والعمليات والمخرجات الفعلية مع نظيراتها القياسية أو يكون الفرق بينهم في حدود المسموح به لقبول المدخلات والعمليات والمخرجات بحيث توافق المخرجات حاجات المستفيدين منه *Customers* على أن يدعم ذلك نظام تغذية مرتدة فعال .
- تعريف الجودة كتحقيق للهدف : حيث تعرف الجودة بأنها تحقيق الرسالة المحددة والأهداف الموضوعة سلفاً في إطار المعايير المقبولة من خلال الأوساط العلمية التي تحدد المحاسبية وتضمن السمعة الحسنة.

- **تعريف الجودة باعتبارها مرادفة للتفوق والتميز : ويرتبط هذا المفهوم بـــالتفرد أو المستوى العالي وبمجتمع الصفوة كما في جامعـــة كـــامبردج بالمملكـــة المتحدة ، وجامعة السربون بفرنسا .**

- **تعريف الجودة طبقاً لنظام المواصفات القياسية : حيـــث تعرفهـــا المواصـــفة البريطانية *British, Standards* على أنها مجموعة الخصائص والملامح المتصلة بالمنتج أو الخدمة والتي تظهر مقدرتها على إرضـــاء الحاجـــات الصريحة والضمنية للعملاء أو المستفيدين منها .**

فالجودة قد تعني الملاءمة في الاستخدام وانخفاض نسبة العيوب والتالف والفاقد في المنتج ، وقد تعني – أيضاً – انخفاض في معدلات الفشل وشكاوى العملاء وخفــض التكاليف وتنمية المبيعات واختصار الوقت وتقليل الحاجة إلى الاختبـــارات والتفتـــيش . وعموماً فإن مفهوم الجودة مفهوم نسبي ومتعدد الأبعاد ويصعب تحديد تعريـــف شـــامل جامع يتفق عليه الجميع ، وخير ما يستشهد به على ذلك هو التعليق الذي ذكـــره أحـــد رواد الجودة العالميين ديمنج *Deming* حينما سُئل عن الجودة فأجاب بأنه لا يعرف .

وبجانب تعدد التعريفات التي صيغت " لمصطلح الجودة " من قبل مجمـــع اللغـــة العربية (١٩٨٥م) وجابر عبد الحميد وعلاء الـــدين كفـــافي (١٩٩١م) ، *Gualink, D.B. (1994)* ، وصعوبة الاتفاق على تعريف محـــدد لهـــا . فـــإن دراســـة *Sallis, Edward, (1993)* ودراسة *Correll, Michael, et. al (1997)* ودراســـة صـــلاح محمد عبد الباقي (١٩٩٩م) ، تؤكد على أن الجودة قد مرت بثلاث مراحل تطور فيهـــا مضمونها بشكل غير عادي وهذه المراحل هي :

الأولى مرحلة التفتيش (الفحص) . ***Inspection, stage*** **: وتتضح معالم هذه المرحلة مع بدايات القرن العشرين وخصوصاً بعد ظهور نظرية الإدارة العلمية على يـــد تايلور *Taylor* وما تقوم عليه من مفاهيم التخصص وتقسيم العمل ، حيث كانت الجودة عبارة عن عملية ختامية للتأكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصـــفات**

الموضوعية سعياً لاستبعاد المعيب منها ، وضمان عدم وصوله للعملاء . ومعنى ذلك " أن هذه العملية لا تمنع وقع الخطأ " ، فالخطأ قد وقع بالفعل ، وما على الفحص إلا اكتشافه واستبعاده ؛ ولذا يطلق البعض على هذه المرحلة – أحياناً – تعبير أنها عملية إطفاء الحريق إشارة إلى أنها لا تحاول منع إشعال الحريق ، ولكنها تأتي لتطفئ النار التي اشتعلت بالفعل .

الثانية مرحلة مراقبة الجودة . ***Quality, Control*** **: وترجع بدايات هذه المرحلة إلى عام ١٩٣١م حينما نشر الأخصائي الشهير والترشيوارت *Waltershewart* كتابه عن مراقبة الجودة ، وأهم ما يميز هذه المرحلة " أنها تسعى لاكتشاف الخطأ ومنع وقوعه " ، ولم يعد الفحص من أجل المطابقة والتصحيح ولكنه امتد ليشمل التصميم والأداء مستخدماً في ذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة وقواعد البيانات والمعلومات ، مما أسهم في التمهيد لظهور المرحلة الثالثة .**

الثالثة مرحلة (ضمان) الجودة . ***Quality, Assurance*** **: حيث تحول مفهوم الجودة مع بداية فترة السبعينات إلى مفهوم الأخطاء الصفرية " منع وقوع الأخطاء " *Zero Defects* وليس مجرد استبعادها" ومعنى ذلك أن الجودة تُبنى في المراحل المبكرة من العمل وليس في مرحلة الرقابة ، أي أن " تأكيد (ضمان) الجودة يكون من المنبع وذلك من خلال عمليات التخطيط وتحسين تصميم المنتج وتطوير الرقابة على العمليات ومشاركة وتحفيز الأفراد " .**

ويمكن القول بأن المراحل الثلاثة السابقة تمثل المُدخل التقليدي لإدارة الجودة والذي لم يعد كافياً لمواجهة التحديات الناجمة عن ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي وإقامة التكتلات الاقتصادية وغير ذلك من مظاهر العولمة ، مما كان دافعاً لظهور فكر فلسفي جديد تغيرت معه مفاهيم الجودة وتمثل ذلك في ظهور المرحلة الرابعة أو ما يطلق عليه المفهوم الحديث للجودة (الجودة الشاملة) على النحو التالي :

المرحلـة الرابعـة . المفهـوم الحـديث للجـودة (الجـودة الشـاملة) **Total Quality** :

وترجع بدايات هذه المرحلة – وفقاً لرؤيـة Sallis Edward, (1993)– إلـى نهاية فترة الثمانينات من القرن المنصرم ؛ حيث لم يعد مفهوم الجـودة (هـو) التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء وتصحيحها ، كمـا أنه لم يعد (هو) منع الأخطاء وتفادي إنتاج مخرجات بهـا عيـوب أو لا تلائـم متطلبات المستفيدين ، وإنما أصبحت الجودة عملية شاملة بمعناهـا الواسـع ؛ (فهي) شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته ، (وهي) شاملة لكـل مـن ينتمون للمؤسسة على اختلاف مستوياتهم وشاملة لكل الأنشـطة والبـرامج ، وشاملة لمختلف العناصر البشرية والمادية والتكنولوجيـة ، وشـاملة للأبعـاد المختلفة للمنتج من حيث اللون والشكل والمتانة والذوق والسـعر والملاءمـة للاستخدام ، كما أصبحت الجودة بمفهومها الحديث تمثل رحلة لا نهاية لها مـن التحسينات والتطوير المستمر ، كما (أنها) تعنـي عمـل الأشـياء الصـحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى وفي الزمن المحدد ، (وهي) تعنـي أيضـاً العمل الدءوب من أجل تحقيق رغبات العملاء وكسب ثقتهم ، وكان من الطبيعي أن تنتقل هذه المفاهيم إلى التعليم . فماذا عن دلالة مفهوم الجودة الشاملة فـي التعليم Total Quality Of Education؟!

في ضوء العرض الموجز السابق لمفهوم الجودة وتطورها يصبح مـن الصـعب إيجاد تعريفاً محددا للجودة التعليمية ؛ فما ينطبق على العام ينطبق أيضاً على الخاص ، بل إن الأمر يزداد صعوبة عند الحديث عن الجودة في التعليم نظراً لطبيعة هذا المجـال وما يتسم به من صعوبة التحديد والتكميم ؛ فبينما يعرفهـا *Aschroft, Kate, (1995)* من خلال القيمة المضافة *Added Value* والتي تعني " مدى قدرة الخدمـة التعليميـة على تطوير معارف ومهارات الطالب "، وتحدد هذه القيمة من خلال الفـرق بـين مـا يمتلكه الطالب من قيم عند التخرج وما كان يمتلكه عند الالتحاق بالمؤسسة التعليميـة . ويعرفها كل من محمد يسري عثمان ومحمد موسى عمـار (١٩٩٧م) مـن المنظـور

الثقافي بأنها " نوع من الثقافة الجديدة في التعامل مع المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز في الأداء " . ينظر إليها فتحي درويش عشيبة (١٩٩٩م) على أنها " جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية ، سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات ، والتي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته ، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم ، وتتحقق من خلال التوظيف الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية " . وينظر إليها *Liston, Colleen, (1999)* باعتبارها " الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع ، والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلاب ، والتنمية المهنية للمعلمين ، والتوظيف الأمثل للموارد ، والالتزام بتقويم كافة الأنشطة التعليمية ومراجعتها لأحداث التنمية المستمرة للتعليم " . ويرى أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١م) أن الجودة الشاملة في التعليم تعني " إيجابية النظام التعليمي والتحسين الدائم للمنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة التعليمية " .

وبينما ميَّز سمير محمد عبد العزيز (١٩٩٩م) في معنى الجودة بين ثلاثة جوانب هي : جودة التصميم *Design, Quality* بمعنى تحديد الخصائص والمواصفات التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل وجودة الأداء *Performance Quality* – وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة – وجودة المخرج *Output, Quality* – بمعنى الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة – ؛ فإننا نرى أن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم تتضمن كل ما سبق ، إلا أنه تمشياً مع الاتجاهات الحديثة في تعريف الجودة وفي مقدمتها الاتجاه الياباني الذي يعتبر " أن الجودة هي نوع من ثقافة التحسين المستمر وأن عملية التغيير الثقافي هي الأساس الذي تقام عليه الجودة في أي مؤسسة تعليمية أو غيرها من المؤسسات " ؛ نُعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها " ثقافة إبداعية يجب أن يتشربها جميع المنتسبين إلى المؤسسة التعليمية ، مضمون هذه الثقافة هو تعزيز التحسينات المستمرة في كافة

عناصر المنظومة التعليمية – مدخلات ، عمليات ، مخرجات ، تغذية مرتدة – وذلك من خلال جميع العاملين وجميع العمليات وجميع الموارد المتاحة وفي جميع الأوقات بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية المستوى وقادرة على زيادة الإنتاج "

وبينما تشير دراسة *Chadwick, Priscilla, (1995)*(١١٧: ٢١) ودراسة سعاد بسيوني عبد النبي (١٩٩٦م) ودراسة جمال محمد ابو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٠م) إلى اتساع مجال الجودة الشاملة ليتضمن الكثير من معاني الشمول والحافزية والتحسين المستمر والأخطاء الصفرية والتوظيف الكفء لتقنيات العصر ؛ يمكن القول – بناء على ما تضمنته الدراسات السابقة – بأن الجودة الشاملة في التعليم تتضمن المعاني التالية:

- الشمولية : بدلالة أن الجودة في التعليم لم تعد قاصرة على تحسين المنتج التعليمي فقط ، وإنما تعني تحسين مختلف عناصر المنظومة التعليمية بما في ذلك المعلم والطالب وولي الأمر والمدير والأهداف والمناهج وطرق تدريسها والأنشطة المصاحبة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والمناخ المدرسي وبقية العناصر الأخرى ، وتتضمن الشمولية – أيضاً – تحقيق الجودة في جميع المواقف سواء ما يحدث منها داخل الفصل أو خارجه وفي جميع الأنشطة الصفية واللاصفية .
- التحسين المستمر : فالجودة التعليمية عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين حتى وإن وصلت الجودة إلى نسبة ١٠٠% فهناك دائماً طرق جديدة للأداء التعليمي ومعايير متطورة للتقييم ، وهي – كذلك – مستمرة لأنها تبدأ منذ بداية اليوم الدراسي وحتى نهايته وعلى مدار العام الدراسي وعلى مدار حياة المتعلم والمعلم .
- الحافزية الداخلية : بمعنى أن تكون هناك رغبة داخلية وقناعة ذاتية ودافع قوي من جانب العاملين في المؤسسة التعليمية لإحداث التطوير والتحسين في

مختلف الجوانب ، فالتغيير يجب أن ينبع من داخل المدرسة أو المؤسسة التعليمية ولا يُفرض عليها ، يدخل في ذلك أيضاً ذاتية الرقابة .

- التلقائية : بمعنى أن يصبح سلوك الجودة سلوكاً تلقائياً لدى جميع المعلمين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة أو المؤسسة التعليمية دون الحاجة إلى رقيب ، وأن يصبح سلوك الجودة عادة ملازمة للجميع في الالتزام والدقة في جميع الأعمال صغيرها وكبيرها والحفاظ على الوقت وعلى البيئة المدرسية وغير ذلك مما يعزز سلوك الجودة .
- المواءمة الثقافية : بدلالة اتفاق معارف ومهارات وقيم وسلوك العاملين في المؤسسة التعليمية مع مضمون الجودة ، إذ ليس من المنطقي أن تكون هناك جودة شاملة في بيئة ذات ثقافة مناوئة لا تتوافر لها مقومات النجاح والاستمرار .
- المسئولية الجماعية : بمعنى مسئولية كل فرد في المدرسة عن عمليات التحسين والتجويد كل في موقعه بما في ذلك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي .
- الأخطاء الصفرية : بمعنى تأدية العمل بدون أخطاء ومنع المشكلات قبل وقوعها وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من أول مرة .
- التدريب المستمر : والبحث المتواصل من جانب المعلمين ورجال الإدارة بهدف تطوير مهاراتهم الفنية ومتابعة الجديد في مجال تخصصهم .
- الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة : وتوظيفها لصالح العملية التعليمية، بما في ذلك الاعتماد على الإحصاءات والبيانات الدقيقة .

وحيث إن (الإدارة) هي المسئولة عن التخطيط وصياغة السياسات والبرامج وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تنعكس آثاره على حياة المؤسسة التعليمية والمجتمع بصفة عامة ؛ فقد ظهر نوع من الارتباط الوثيق بين إدارة التعليم والجودة

الشاملة فيما يسمى بـ(إدارة الجودة الشاملة) ، ومن ثمَّ فإنَّ إدارة الجـودة الشـاملة تعتبر من التطبيقات التي ترتبت على ظهور مفهوم الجودة الشاملة باعتبارها هـي أداة ووسيلة تحقيق الجودة الشاملة. فما مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؟ ومـا أهـم أهدافـه ومبادئه التي يقوم عليها ؟ وما أبرز تجارب تطبيقه في التعليم ؟

أ) مفهوم إدارة الجودة الشاملة فى التعليم:

تُعد إدارة الجودة الشـاملة فـي التعلـيم *Total Quality Management Of Education* من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي لاقت رواجاً كبيراً وعاماً لتطـوير إدارة المؤسسات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل وإيجاد قاعدة من القيم والمبادئ التي تجعل كل فرد في المؤسسة يعلم أن الجودة مسـئوليته ، وقـد أخذت الدول المتقدمة بتطبيق هذه المفاهيم في التعليم مع بداية التسعينات مـن القـرن المنصرم ؛ ففي المملكة المتحدة قامت لجنة نواب ورؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي *Quality Audit unit* لدراسة الجودة الأكاديميـة فـي المدارس والجامعات البريطانية ، وفي أمريكا فإن بداية الاهتمام بالجودة الشـاملة فـي مؤسسات التعليم العالي ترجع إلى عام (١٩٨٤م) حينما نشر التقرير الأمريكـي حـول شروط التفوق والامتياز *Condition Of Excellence* ، كما أن تطبيق آليات الجـودة الشاملة في التعليم الأمريكي أصبح حقيقة واقعة حينمـا أعلـن رونالـد بـراون عـام (١٩٩٣م) أن جائزة مالكولم بالدريج *Malcalm Balkdrige* في الجودة قـد امتـدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات العملاقة في الولايات المتحدة الأمريكية ، أما في اليابان فكان لإدارة الجودة الشاملة في التعليم النصيب الأكبر من هذا النجاح والتفـوق الهائل الذي حققته اليابان وفي وقت قياسي بعد الدمار الذي حل بها في الحرب العالمية الثانية، وقد ظهر التطبيق العملي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الياباني فـي توظيف بعض الأساليب الإدارية المتقدمة مثـل : حلقـات الجـودة *(Q.C) Quality Circles* والتغيير التدريجي والتحسين المستمر المعروف باسم كايزن *Kaizen* والوقت المحدد بالضبط *Just In Time (JIT)* .

وتعددت وجهات النظر بشأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة : فبينما يعرفها كل من *Pike, ، Bonsting L, J. Mcdrmott Robin, E. et. al, (1993), John (1992) John & Bernes, R. (1994).* بأنها " عملية إرساء ثقافة تنظيمية جديدة لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج التعليمي ، بل – وهذا هو الأهم – جودة العمليات التي يتم من خلالها الوصول لهذا المنتج ". ويعرفها كل من : *Tito, Canti, (1993)* وممدوح الجعفري (١٩٩٩م) وفريد النجار (٢٠٠٠م) بأنها " مدخل للتغيير التنظيمي طويل المدى يبحث في وسائل التحسين المستمر والتميز للمؤسسات التعليمية والتخلص من المشكلات التي تعوق تقدمها وقدرتها على المنافسة ، والتعرف على جوانب الهدر في الوقت والطاقات الذهنية والمادية ومن ثم التخلص منها ، وهي في الوقت نفسه نظاماً تحفيزياً ، حيث يمنح العاملين صلاحيات واسعة ويحثهم على النجاح " ؛ ينظر إليها كل من *Motwani, Shipengrover , Judith, A. (1994) Vasu, Micheal, L. et. Al (1998) –Jaideep, (1995)* باعتبارها " فلسفة أو منهجية لإدارة المؤسسات بحيث تتضمن إطاراً من المبادئ والأدوات والإجراءات التي تمدنا بإطار توجيهي لكل المسائل والشئون الجارية بالمنظمة ، مع التأكيد على مدخل العلاقات الإنسانية في الإدارة والتعامل مع المنظمة كنظام مفتوح ، وتدعيم الإدارة التشاركية ، والاستناد إلى التخطيط الاستراتيجي ، والسعي إلى إرضاء العملاء " .

وبينما ينظر إليها جوزيف جابلونسكي (١٩٩٦م) على أنها " شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة لكل من العاملين ورجال الإدارة لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر ، عن طريق فرق العمل معتبراً أن ذلك يتضمن المقومات الأساسية الثلاثة لإدارة الجودة الشاملة وهي : الإدارة التشاركية، والتحسين المستمر في العمليات ، واستخدام فرق العمل "، يعرفها كلٌ من رداح الخطيب (١٩٩٧م) وأحمد إسماعيل حجي (١٩٩٨م) وميادة الباسل (٢٠٠١م) بأنها " فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المبادئ الموجهة التي تمزج بين الوسائل الإدارية والجهود

الابتكارية والمهارات الصفية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمر وتحقيق رضا كل العاملين في المؤسسة والمستفيدين منها " .

وبناءً على ما جاءت به الدراسات السابقة من مفاهيم متنوعة – لتعدد جوانب الجودة – أمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها " نموذج إداري شامل ومتطور يعتمد على ترسيخ ثقافة التميز في الأداء والتحسين المستمر لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية ، والتوظيف الأنسب للموارد المتاحة بهدف الحصول على مخرجات تعليمية مبدعة وذات قدرة عالية على الإنتاج. " فإدارة الجودة الشاملة *(T.Q.M)* عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها المؤسسات التعليمية ، ويتطلب ذلك إحداث تغيير ثقافي في بنية التنظيم الاجتماعي للمؤسسة التعليمية .

ب) أهداف إدارة الجودة الشاملة فى التعليم:

وبينما تشير دراسة أحمد محروس (١٩٩٤م) ودراسة إبراهيم حسن محمد (١٩٩٥م) ودراسة عادل الشبراوي (١٩٩٥م) ودراسة عايدة خطاب وصلاح عباس (٢٠٠١م) إلى ما لمدخل إدارة الجودة الشاملة من أهداف ؛ نرى– بناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة – أن إدارة الجودة الشاملة تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- **ضمان الأداء الصحيح للعملية في المرة الأولى مع العمل على التحسين والتطوير المستمرين .**
- **زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية .**
- **تحليل كلفة الجودة ومطابقة النتائج بالأهداف الموضوعة للمؤسسة التعليمية .**
- **تكوين ثقافة تنظيمية تشجع على رفع كفاءة الأداء والتحسين المستمر.**
- **زيادة إنتاجية كافة عناصر وعمليات المؤسسة التعليمية .**
- **تنظيم برامج للتدريب المستمر لتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية وبين مخرجاتها .**
- **زيادة قدرة المؤسسة على استيعاب المتغيرات البيئية المتلاحقة .**

- ضمان التحسين المتواصل والشامل لكل قطاعات ومستويات وفعاليات المؤسسة التعليمية .
- التخطيط لعمليات مراقبة الجودة بالتفتيش والمتابعة ؛ لتمكين المؤسسة التعليمية من النمو والاستمرار.
- زيادة درجة الرضا لدى العملاء عن المؤسسة التعليمية .
- تحسين المخرجات التعليمية وإمكانية القدرة على التنافس على المستويات القومية والدولية .

ج) أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة فى التعليم:

وتتضمن إدارة الجودة الشاملة عدة مبادئ تمثل الأساس الذي تقوم عليه ، وقد حددها *Deming, W.E. (1993)* في ثمانية مبادئ وهي : " رضا العميل ، تفويض السلطة ، الجمع المستمر للبيانات الإحصائية وتوظيفها، التحسين المستمر والتقييم الذاتي ، العمل الجامعي (عمل الفريق) ، إيجاد بيئة تساعد على الوحدة والتغير ، بجانب النظام المتابع للعمليات *Asystem Of Ongoing Processes* ، والقيادة التربوية *Educational Leadership*" . وتشير إليها دراسة *George, Stephen, & Kirch, Arnold, Weimers,(1994)* ، ودراسة *Yoshida, K. (1994)* ودراسة *Kwan, P.Y. (1996)* ودراسة *Schmidt, K. (1998)* ودراسة *White, M. (1998)* ودراسة *Kaye, M. & Anderson, R. (1999)* ودراسة إسماعيل ديات (٢٠٠١م).

وبناءً على ما حدده *Deming, W.E.* وأشارت إليه الدراسات السابقة من مبادئ تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة ، أمكن تحديد أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية في:

- التأكيد على رضا العميل الداخلي بالمؤسسة التعليمية والخارجي المرتبط بسوق العمل ، وذلك بإجراء مسح دوري للبيئة والخدمة التعليمية .

- **التركيز على جودة العمليات داخل المؤسسة التعليمية وذلك بإنشاء آليات خاصة بالاتصال والالتزام الفعال للمشاركين الرئيسين والتكامل في الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية ودعم ثقافة التحسين المستمر وتقنين الإنجازات بالمشاركة التعليمية داخل وخارج المؤسسة التعليمية .**

- **تفويض السلطة لفريق العمل ، مما يمنح العاملين المزيد من الثقة فالنهوض بمهام أكبر وأكثر أهمية، ويُمكن العاملين بالمدرسة – نظار ، وكلاء ، ومعلمين أوائل – من المشاركة الفعالة في صناعة القرارات المرتبطة بتحقيق الأهداف والقضايا المدرسية واتخاذها .**

- **العمل الجماعي (عمل الفريق) *Team Work. Or Group Work* وتحقيق الرؤية المشتركة والتوجه الموحد للتنظيم المدرسي ككل ، يمنح المؤسسة التعليمية الكثير من المعلومات الدقيقة فتزيد فرصة احتواء الأخطاء وتصويبها ، ويحقق أقصى وأفضل تعاون داخل المدرسة وفصولها الدراسية .**

- **اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق والبيانات الإحصائية ، شريطة تضمين هذه البيانات : احتياجات الطالب وكافة المشاركين بالمؤسسة ومقاييس الأداء والقيم المتغيرة ، ورغبات أولياء الأمور ومتطلبات سوق العمل.**

- **إيجاد بيئة تساعد على الوحدة والتغير ؛ فيشعر العاملون بالمدرسة – من نظار ، وكلاء ، معلمين ، معاونين ، مستخدمين – بحرية المناقشة للمشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها .**

- **القيادة التربوية – المدرسية – المؤهلة بالقدرة على خلق رؤية تنظيمية مشتركة لتطوير لغة مشتركة لتفعيل الجودة وإدخال ثقافتها للمؤسسة التعليمية بجانب تعزيز التزام تلك القيادة بثقافة التغيير بين العاملين والملتحقين بتلك المؤسسة.**

ثانيا: الجودة الشاملة في التعليم : مراحل وخطوات التطبيق – المعوقات:

تعد الجودة الشاملة فلسفة إدارية جديدة ترتكز على أهمية الاستثمار الكفء لكل الطاقات والموارد البشرية للمؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها من جهة وإشباع احتياجات العملاء من جهة أخرى ؛ فهي فلسفة ذات معالم جديدة تتضح في : قبول التغيير والتعامل معه باعتباره حقيقة والسعي لتحقيق السبق والتميز مع التركيز على الجودة والرؤية المشتركة والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي التعاوني في ظل قاعدة بيانات متكاملة وقيادة فعالة لأجل رضا العميل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ؛ لكل هذا فإن مبادئ الجودة تمثل مدخلاً إدارياً لزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى التحسين المستمر والابتكارية والإبداع الذي تسوده المتعة في مكان العمل ، وقد تم تحديد تلك المبادئ بواسطة خبراء الجودة أمثال : ديمنج ، جوران ، كروسبي ، وتم تطبيقها على مدى واسع تحت مسمى إدارة الجودة الشاملة .

أ) مراحل وخطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام

تشير دراسة *Deming. W.E. (1993)* ودراسة عبد الرحمن هيجان (١٩٩٤م) ودراسة *Lewis, Ralaph, G. & Smith Douglas, H. (1994)* ودراسة إبراهيم مهدي (١٩٩٧م) ودراسة صبري الوكيل (١٩٩٧م) ودراسة جانيس أركارو (٢٠٠٠م) ودراسة سونيا البكري (٢٠٠٢م) إلى أن عملية تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى تمر بخمس مراحل أساسية هي :

١- **مرحلة إقناع وتبني الإدارة للجودة الشاملة** : وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المدرسة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ؛ لذلك يبدأ مديرو المدارس بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن طبيعة هذا النظام وأهميته ومتطلبات وآليات تطبيقه والمبادئ التي يقوم عليها .

٢- **مرحلة التخطيط** : وفيها يتم صياغة الخطط التفصيلية لتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق تلك النظام ، كما يتم اختيار الفريق القيادي لبرنامج إدارة الجودة والمقررين والمشرفين.

٣- **مرحلة التقويم (المرحلـي) :** وتبدأ عملية التقويم ببعض التساؤلات الضرورية والتي يمكن في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة ، وأهم هذه التساؤلات :
   - ما الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟ وماذا يجب على المدرسة القيام به لتحقيق هذه الأهداف ؟
   - ما المداخل المطبقة حالياً بالمدرسة والتي تستهدف تحسين الجودة ؟ وكيف يمكن إحلال مدخل إدارة الجودة الشاملة بدلاً من المداخل المعمول بها في الوقت الراهن ؟ وما المنافع التي يمكن تحقيقها من وراء تطبيق هذا المدخل ؟
   - ما متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة بفعالية داخل المدرسة ؟ وما أهم العقبات التي يمكن أن تعوق تطبيق هذا النظام ؟

٤- **مرحلة التنفيذ :** وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ ويتم تدريبهم على أحدث وسائط التدريب المتعلقة بإدارة الجودة .

٥- **مرحلة تبادل ونشر الخبرات :** حيث يتم استثمار الخبرات الناجحة والتي تم تحقيقها من تطبيق النظام ؛ فيتم دعوة جميع الأقسام والإدارات للمشاركة في عملية التحسين ، وتوضيح المزايا التي تعود عليهم جميعاً من عملية المشاركة .

وتشير دراسة *Deming, W.E. (1993)* ودراسة إسماعيل دياب (١٩٩٧م) ودراسة لويد دوبينز وكلير كراوفورد ماسون (١٩٩٧م) ودراسة أحمد سيد خليل وإبراهيم الزهيري (٢٠٠١م) إلى أن أهم خطوات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية هي :

١- فهم وإدراك أهمية تطبيق نظام الجودة الشاملة من قِبل إدارة المدرسة .

٢- ترجمة هذا الفهم والإدراك من قبل إدارة المدرسة إلى سياسة مكتوبة ومنشورة للأخذ بها داخل المدرسة.

٣- صياغة التنظيم الأمثل لتفعيل إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية.

٤- القياس لتحديد تكلفة تطبيق نظام الجودة الشاملة داخل المدرسة وذلك باستخدام مقاييس رقمية.

٥- التخطيط الكفء لتطبيق النظام.

٦- التصميم للتأكد من إمكانية تطبيق نظام الجودة الشاملة داخل المدرسة.

٧- تحديد وسائل الرقابة والتوجيه لنظام الجودة داخل المؤسسة التعليمية.

٨- التدريب الدوري المنتظم لكافة العاملين بالمدرسة – بدءاً من المدير فالنظار فالوكلاء والمعلمين والمعاونين والمستخدمين – وتهيئتهم لتقبل وتفعيل متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل مدرستهم.

٩- التطبيق الفعال لآليات تفعيل الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية.

وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة لما لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من مراحل وخطوات ؛ يتضح جالياً أنه لا توجد وصفة جاهزة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على جميع المؤسسات التعليمية نظراً لتعدد وتنوع مداخل التطبيق . وبصفة عامة فإنه يجب مراعاة الخطوات التالية حالة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوى:

١- تحديد معايير الجودة مع الاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة والهادف إلى ضمان الجودة .

٢- تشكيل فريق إدارة الجودة ومجالسها ، واشتراك جميع العاملين بالمؤسسة في حل المشكلات التي تواجهها .

٣- تهيئة المؤسسة التعليمية وخلق المناخ الثقافي الملائم ، وذلك بتنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين بتلك المؤسسة.

٤- تدريب وتدعيم كافة العاملين بالمؤسسة التعليمية مع اعتبار كل فرد بالمؤسسة مسئولاً عن الجودة فيها.

٥- المحافظة على التركيز والاستمرارية في تحسين الجودة أثناء عمليات التنفيذ ، وذلك بتوظيف الأساليب الإحصائية والتركيز على تلافي حدوث المشكلات داخل المؤسسة التعليمية .

٦- تقديم تغذية مرتدة عن الأداء واتخاذ الإجراءات الضرورية للتصحيح ، وذلك من خلال : تقويم عمل المؤسسة التعليمية مرتين سنوياً ، وتقويم العلاقة بين العاملين في المؤسسة ودوافعهم تجاه العملاء والمستفيدين .

ب) أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام:

انطلاقاً من الخطوات الإجرائية السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية يمكن القول بأن إدارة الجودة يمكن أن يكتب لها النجاح في التعليم كما كُتب لها النجاح في مجال الصناعة من قبل . إلا أن دراسة *Murgatroyd, Stephen & Morgan, Colin, (1993)* ودراسة *Arcaro Jerome, S (1995)* ودراسة حسن البيلاوي (١٩٩٦م) ودراسة سعاد بسيوني (١٩٩٦م) ودراسة *Wiedmer, T.L & Harris, V.L. (1997)* ودراسة وضيئة أبو سعده وأحلام رجب (٢٠٠٠م) ودراسة مركز تطوير التعليم الجامعي (٢٠٠١م) ودراسة ميادة الباسل (٢٠٠١م) ، تشير إلى وجود العديد من الموانع والمعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية في ظل سيادة هيكل تنظيمي تقليدي يصعب مواكبته للتحديات المعاصرة ، ومن أبرز هذه المعوقات :

- أن المدرسة ليس مصنعاً بل مؤسسة جماهيرية شعبية يكثر المستفيدون منها فيصعب تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودة تلك الخدمات .

- هيمنة التغير على الإدارة المدرسية وتعاقب المديرين على المدرسة الواحدة ، لا يتيح الفرصة أمامهم لفهم وتطبيق اهتماماتهم التي تختلف عن اهتمام المدير السابق أو اللاحق له .
- التركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية – التي تساعد الأفراد في تحقيق جودة أعلى – يصبغ الإدارة المدرسية بالتسلط والدكتاتورية فتتحول إلى إدارة بالتخويف .
- تُعجل المؤسسة التعليمية تحقيق نتائج سريعة يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها.
- التركيز على الأهداف قصيرة المدة مع إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل.
- عدم الإنصات الكافي للمستفيدين من العملية التعليمية والعاملين بالمؤسسات التعليمية يدفعهم للانصراف عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً ، ناهيك عن عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.
- ندرة البيانات والمعلومات المتوفرة على نحو دقيق وسريع عن النظام التعليمي وإدارته وما يصاحب ذلك من فشل في توفير معلومات عن الإنجازات المحققة ، كل ذلك لعدم توفر أنظمة المعلومات الفعالة والاعتماد على الأساليب التقليدية في جمع البيانات والمعلومات عن الإدارة المدرسية وتطورها .
- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتسق ومدخل الجودة الشاملة ، مع عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية ، والتركيز على التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات غير التعليمية .

❀ اللبس حول التدريب وتقييم الأداء وما يصاحب ذلك من إهمال الاحتياجات التدريبية للعاملين بالمؤسسات التعليمية لفهم هذا الأسلوب بالإضافة إلى إهمال اعتباراته ومعاييره عند تقييم أداء العاملين.

وحيال ذلك فقد أشار *Deming. W.F. (1993)* إلى أن ثمة خمسة أمراض يتعين الانتباه لها وتحاشيها والعمل على كل ما من شأنه الابتعاد عنها ، وتعد بمثابة معوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة ، وهذه الأمراض المميتة هي : عدم استقرار الهدف ، التركيز على الأهداف قصيرة المدى ، عدم ثبات الإدارة ، وسيادة نمط الإدارة بالمشاهدة واستخدام الأرقام فحسب ، وتقييم الأداء على فترات متباعدة .

وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة من معوقات تحد بدورها من التطبيق الكفء لنظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتضح أن ثمة معوقات أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار حالة التهيئة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وأهم تلك المعوقات :

١- تنوع نوعية العميل بالنسبة للمنتج بين : تعليم الطالب ، ولي الأمر ، موظف المستقبل ، المجتمع ككل ، مع عدم وجود فرص بديلة لعملية استرجاع المنتج بالنسبة للمؤسسة التعليمية ؛ يُكسب إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية مساراً إجرائياً مختلفاً مع الحفاظ على ذات الأهداف التي تنشدها إدارة الجودة ، كما يفرض وجود نظرة شاملة عند تعريف العملاء في المدرسة ويتطلب وجود خطة استراتيجية لتحديد مهمة المدرسة ومصلحة تلك الأطراف – العملاء – والتوفيق فيما بينهم .

٢- تعدد نوعيات المنتج التعليمي في العملية التعليمية الواحدة ؛ فلا يوجد أي نوع من التشابه أو التطابق بين أي منتجين – طالبين – في العملية الإنتاجية بالمؤسسة التعليمية حتى على نطاق المدخلات المتشابه في الموقف التعليمي – التوائم مثلاً – ، ويقتضي ذلك حتمية تناول كل منتج تعليمي – طالب – على

حدة في الموقف التعليمي الواحد ، على العكس من ذلك تتطابق كافة المــدخلات داخل المصنع من حيث النوع والحجم والشكل من أجل إنتاج السلع المرغوبة ، ومن ثم تأخذ جميع نواتج العملية الإنتاجية الواحدة نفس المواصفات والمقاييس داخل كل مصنع ، بينما يمثل تعلم كل تلميذ داخل المؤسسة التعليمية ناتجاً فريداً في نوعيته ومستقلاً في ذاته نتيجة لتفاعل هذا الطالب بسماته وقدراته وظروفه المختلفة – اجتماعية نفسية ، صحية ، شخصية ، أسرية – مع بقية مــدخلات العملية التعليمية – المعلم ، والمناخ المدرسي ، والمناهج والوقت ، والوســائل والمعينات – خلال عملية التعليم .

٣- عدم إمكانية التحكم الكامل في مدخلات العملية التعليمية من أجل إعداد المنــتج التعليمي ، فالمعلم مهما استخدم من أساليب وتقينــات لا يمكــن أن يلاحــظ أو يكشف كيف يتفاعل كل طالب مع المدخلات التعليمية المختلفة – شخصية المعلم ، المنهج ، أسلوب التدريس ، المادة الدراسية – وبالتالي يصعب علــى المعلــم تحديد مدى جودة المنتج المتوقعة نتيجة لتعدد العوامل والمتغيرات الداخلة فــي عملية التفاعل والتي يصعب حصرها – شخصــية التلميــذ وحالتــه ، المــادة الدراسية ، شخصية المعلم وحالته ، نوعية الزملاء ، الوقت ، البيئة المحيطة – .

٤- عدم إدراك رؤساء أقسام المواد الدراسية – أو ما يطلق عليها الإدارة الوسطى *Middle, Management*– لمفهوم الجودة الشاملة وما يصاحبه من قصور التطبيق الفعال للسياسات المتفق عليها في المنهج ، يساعد على عــدم وجــود مدخل ملائم لتفعيل آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعلــيم ، وبخاصة إذا أدركنا أن الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم في جمهورية مصر العربية مفلطح .

٥- عدم وجود رؤية مشتركة بين جميع العاملين بالمدرسة – المدير ، النظار والوكلاء ، المعلمين ، المعاونين والمستخدمين – عن المقصود بالجودة الشاملة وعناصرها وكيفية تحسينها ؛ يلقى عبئاً كبيراً على إدارة المدرسة في إدخال وتطبيق ذلك النظام ويتطلب تحولاً جوهرياً في ثقافة كافة العاملين بالمدرسة وفي اتجاهاتهم ومعتقداتهم وسلوكهم ، وبخاصة ونحن لا نملك في مدارسنا سوى مقاييس للأداء فحسب .

ثالثا: الجودة الشاملة فى التعليم: نماذج التطبيق – المقومات:

أ) نماذج لتطبيق مدخل الجودة الشاملة فى التعليم:

وعلى الرغم مما أثير من جدل حول صعوبة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إلا أن ثمة تجارب عديدة وناجحة لتطبيقها على صعيد كل من المجتمع الإنجليزي والأمريكي.

ففي انجلترا توجد نماذج وتجارب متنوعة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة منها : النموذج المطبق في كلية شرق برمنجهام *East Birmingham* والتي انطلقت فكرته من أن احتياجات سوق العمل في تغيير مستمر ، وأنه يمكن الوصول لأداء أفضل مهما كان مستوى الأداء الحالي ، ولذا فقد طورت أقسام الكلية من أدائها لتتلاءم مع متطلبات السوق المتغيرة ، معتمدةً في ذلك على توفير التدريب الجيد والتعليم المتميز والخدمات المتطورة للطلاب، وهناك أيضاً نموذج اتحاد أساتذة الهندسة لتحقيق الجودة في التعليم العالي *The Engineering Processors Conference (E.P.C) Model For quality Assurance In Higher Education* . والذي يعتمد بشكل رئيس على المدخل المنظومي في تحقيق الجودة ؛ حيث التأكيد على جودة المؤسسة التعليمية ككل ، كما اعتمد هذا النموذج على الأنظمة الموثقة للجودة بحيث يمكن الاسترشاد بهذه الوثائق والسجلات في معالجة الأمور الطارئة وفي مساعدة الأعضاء للتعرف على مدى الانسجام والاتساق مع الأهداف ، كل ذلك في إطار مراجعات وفحوصات مستمرة

ومنتظمة لما تم إنجازه من أداء ؛ لضمان إنجاز أهداف وسياسة الجودة وتقديم التغذية المرتدة للتأكد من أن الأجهزة المختلفة تقوم بوظائفها الصحيحة سعياً للتحسين المتواصل والمستمر والذي يمثل أحد السمات المميزة لهذا النموذج.

ويضاف للنموذجين السابقين تجربة كلية ساندويل *Sandwell, College* والتي تعتبر أول كلية حصلت على شهادة " الأيزو " *I.S.O. 9002/ BS 5750* حيث استغرق تطبيق البرنامج ثمانية عشر شهراً من بداية خطة الكلية لتطبيق البرنامج إلى أن حصلت على شهادة الأيزو والتي بموجبها نالت الكلية سمعة متميزة وشهرة كبيرة بين نظيراتها، بجانب النموذج المطبق بالمعاهد العليا بمقاطعة ويلز *Wales* والذي اعتمد على بناء ثقافة جديدة للجودة الشاملة من خلال : سياسة تحقق الالتزام والنماء ، وقيادة تسعى لنشر فكر وثقافة الجودة ، ومنظومة إدارية قوية ، وتشغيل مثالي للموارد ، ومراجعة دقيقة للتشغيل والأداء والنتائج ؛ وقد تضمن هذه النموذج عدة مقاييس لقياس الجودة الشاملة من زوايا مختلفة.

وفي أمريكا – وعلى صعيد التعليم العالي والجامعي – نفذت جامعة ويسكونسن ماديسون *Wisconsin Madison University* ، وجامعة شمال داكوتا *North Dakota University* وجامعة ولاية أورجن *Orgen State University* نماذج متنوعة لإدارة الجودة الشاملة ، وقد اشتمل نموذج جامعة أورجن على تسع مراحل تدور في أغلبها حول : توضيح مفهوم الجودة الشاملة ، وتعريف جميع الأعضاء بمبادئها وفنياتها ، وتحديد حاجات العملاء ، وصياغة خطة لتقييم العمل بالكليات والأقسام ، وتكوين فرق عمل لمتابعة الجودة ، وتوعية الأفراد بطرق التقييم الذاتي والتحسين المستمر عن طريق الاجتماعات وورش العمل ، ووضع محكات وإجراءات من شأنها تقييم جهود الجودة الشاملة وتحسينها ، وقد توصلت الجامعة من خلال تطبيق هذا النموذج إلى عدد من الدروس المستفادة :

- إيمان الإدارة العليا بضرورة التغيير وتشجيع العاملين تجاهه .
- تحليل الموقف الحالي للجامعة وتشجيع المبادرات والإبداع .

- ضرورة توجه الإدارة الجامعية نحو سوق العمل لتوفير احتياجاته من العاملين .
- تحديد مستويات الجودة في كافة مجالات الجامعة والسعي نحو بلوغها تدريجياً وعلى مراحل .
- التدريب والتطوير المستمر والمنتظم لكافة مستويات العاملين .
- التعامل مع معارضة البعض للتغيير على أساس أنه رد فعل طبيعي ، مع فهم أسباب المعارضة واتخاذه كأساس للمعالجة .

ويقرر الواقع –على مستوى التعليم قبل الجامعي– أن بعض المدارس الأمريكية قامت بتوظيف إدارة الجودة الشاملة لحل مشكلات محددة مثل : غياب التلاميذ والطلاب ، وجعل المدارس أكثر فعالية ، وتحسين البيئة التعليمية ، وزيادة إنتاجية المدرسة ، وإرشاد الطلاب ، ورفع كفاءة الخريجين ، ومن أمثلة هذه المدارس مدرسة " مت أدجيكومب " الثانوية في ستيكا بآلاسكا *MT. Edgecumbe High "* *School In Stika Alaska* ومدارس منطقة ديترويت *Detroit* ، ومدارس مقاطعة نيوجرسي *NewJersy District Schools* والمدارس العامة في مدينة بورلنجتون *Schools Burlington Public* ، ومن أبرز النماذج التي تم تطبيقها بنجاح النموذج المطبق بمدارس *Newtown Model* بمقاطعة كونيكتيكت *Connecticut District* والتي ترجع أسباب نجاحه إلى عدة أسباب منها:

- أنه يستند على فلسفة واضحة المعالم ، وهذه الفلسفة تنعكس على كل جزئية من جزئيات النظام داخل المؤسسة التعليمية .
- أنه افترض أن جميع الأطفال سوف يتعلمون جيداً ، ويعني هذا أن احتمالات الخطأ غير واردة "*Zero Defect*" أي أن هذا النموذج – وقائي – يسعى لمنع الخطأ قبل وقوعه .

- ❀ **أن عملية صناعة القرار واتخاذه تتم بالمشاركة فلا ينفرد المدير باتخاذ قرار .**
- ❀ **يركز هذا النموذج على إشباع حاجات المتعلمين وتحقيق رغباتهم .**

ب) مقومات تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى مدارس التعليم الثانوى العام:

وحيال التجارب السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في بعض المؤسسات التعليمية بالدول المتقدمة ، يمكن القول بأن هذه المحاولات قد اختلفت في إجراءاتها بعض الشئ إلا أنها تتشابه في كثير من المقومات التي ساعدتها على النجاح ، ومن هذه المقومات : القيادة ذات الرؤية بعيدة المدى ، والمنافسة المستمرة من أجل التحسين ، والعمل الجماعى وتكوين فرق العمل ، والتقييم الذاتي والمستمر ، والسعي لمنع الخطأ قبل وقوعه ، ومواكبة متغيرات سوق العمل ومتطلباته ، وصنع القرار عند أدنى مستوى ممكن داخل المؤسسة التعليمية، والثقة في المعلمين وفي مسئولياتهم تجاه الإصلاح والتطوير ، والسعي لإشباع حاجات الطلاب وكافة العاملين ، والاعتماد على الأساليب الإدارية المعاصرة مثل : الإدارة الذاتية المحاسبية *School Self Management and Accountability* ، وحلقات الجودة *Quality Circles*وأسلوب كايزن *Kaizen*. حيث تؤكد الدراسة الحالية – بناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة – على : أن أسلوب الإدارة الذاتية المحاسبية للمدرسة يتيح للمدارس المطبقة له النهوض بحل العديد من مشكلاتها على نحو مستقل ودون التدخل من جانب سلطات التعليم المحلية ، كما يمنحها المزيد من المرونة والحرية في القيام باتخاذ إجراءات سريعة تحقق الربط بين الأنشطة المدرسية ومتطلبات البيئة المحلية . وأن المبادئ التي يقوم عليها أسلوب كايزن من شأنها أن تؤدي إلى جودة أعلى وبتكلفة أقل ، على عكس ما هو شائع في الأوساط الإدارية من أن الجودة الأعلى تحتاج لتكلفة أعلى حيث تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى خفض التكاليف وزيادة الجودة ، وذلك بالتركيز على منع حدوث المشكلات داخل المدرسة ودون الانتظار حتى تحدث تلك المشكلات . كما يسهم أسلوب كايزن في تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق

والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء للمجموعة داخل البيئة المدرسية ، وجعل المؤسسة التعليمية مكاناً أفضل للعمل وذلك بمراعاة الجانب الإنساني فيما بينهم .

وفي هذا الصدد يشير كل من : جوزيف جابلونسكى (١٩٩٦م) وميادة الباسل (٢٠٠١م) وسلامة حسين (٢٠٠٢م) إلى أن عملية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تخضع وتتأثر بالعوامل التالية :

- ❀ مدى التخطيط لعملية التطبيق ، وتأمين الجو المناسب ، والموارد البشرية والمادية اللازمة لها .
- ❀ أولوية عملية التطبيق لدى الإدارة – حتى في أدنى مستوياتها – والوقت الذي يكرسه المديرون لهذا الغرض .
- ❀ الوضع الراهن لنظام إدارة الجودة الشاملة في المدرسة – إن وجد .
- ❀ حجم المؤسسة التعليمية وطبيعة العمل بها والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لديها .
- ❀ وجود أشخاص مؤهلين في مجال الجودة الشاملة ومدى فهمهم للإرشادات والمتطلبات الواردة لتفعيل آليات ضمان الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية .

وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة من عوامل تؤثر بدورها على عملية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ؛ نرى أن ثمة مقومات يجب مراعاتها إذا أريد للجودة الشاملة أن تطبق بفعالية في مدارس التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية أهمها :

- ❀ضرورة إيمان الإدارة العليا بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة ، فيجب على الإدارة التعليمية بكافة مستوياتها أن تدرك مسئولياتها تجاه التغيرات العالمية الجديدة وما صاحبها من اشتداد حدة المنافسة ، وتأخذ على عاتقها مسئولية قيادة التغيير .

- ❀ضرورة وجود أهداف محددة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول في إدارة الجودة الشاملة ، شريطة أن تكون هذه الأهداف موجهة باحتياجات العميل الرئيس في المؤسسة التعليمية وهو (الطالب) بجانب احتياجات سوق العمل من القوى العاملة المتخصصة .
- ❀حتمية تغيير ثقافة جميع العاملين بالمدرسة – من مدير ، نظار ووكلاء، معلمين ، إداريين ، ومعاونين ومستخدمين – نحو أهمية تحسين الجودة وأهمية رضا العميل – مع تعدده وتنوعه – داخل المدرسة وخارجها كهدف رئيس وجوهري في عملية تقديم الخدمة التعليمية ، حيث توجد علاقة بين ثقافة هؤلاء العاملين بالمدرسة وإمكانية تنفيذ برنامج تحسين الجودة .
- ❀ضرورة تحقيق العمل الجماعي والمشاركة وكسر الحواجز بين الأقسام المختلفة التي تقدم الخدمة للطلاب مع النظر إلى تلك الأقسام على أنها تقدم سلسلة من الخدمات المتكاملة التي تمثل قيمة من وجهة نظر العميل ، مع حتمية التنسيق بين جهود هذه الأقسام .
- ❀وجوب العمل على توحيد مفهوم الجودة الشاملة وعناصرها الأساسية لدى كافة الأطراف في المدرسة بمعنى أن يكون سائداً بين كافة العاملين بالمدرسة نفس الإدراك لمفهوم إدارة الجودة ، وأهدافها ومبادئها وكيفية تطبيقها من قِبلهم .
- ❀ضرورة التمييز بين ما يسمى بجودة الناتج ***Outcome Quality*** وجودة العمليات عند تقييم جودة الخدمة المقترحة في المدارس ، فعلى حين يصعب على الطالب تقييم جودة النتائج إلا أنه يدرك جودة العمليات والتي تتعلق بالطريقة التي يتم بها تقديم تلك الخدمة داخل الفصل وبناءً على عدة أبعاد معينة.
- ❀وجوب تقديم دورات تدريبية مستمرة ومنتظمة لجميع القائمين على تقديم الخدمة الطلابية من معلمين ومعاونين ومستخدمين ، لجعل كل فرد داخل

المدرسة على دراية ووعي كاملين ببرامج الجودة وتحسين الجودة ومعـــايير تقييم إدارة الجودة الشاملة .

❀حتمية الاهتمام بتحسين كافة العمليات التي تتولى تقديم الرعاية الطلابية داخـــل المدرسة وبشكل مباشر ، مع دراسة العائد والتكلفة لبرامج تحسين الجـــودة في مجال الخدمة الطلابية في ظل الاعتماد على الأساليب الإدارية المتطـــورة والتي من شأنها الإسهام في تطبيق الجودة الشاملة .

وبعد ..

فإن استقراء المقومات الرئيسية لفلسفة الجودة الشاملة فى التعليم يقف بنا على الحقائق التالية:

١- أكدت النظرة التحليلية لمفاهيم الجودة الشاملة في التعليم ومـــا لهـــا مـــن أهـــداف ومبادئ ، على شمولية مفهوم الجودة في التعليم ومرونتها ؛ فلم تعد مقصورة على جودة المنتج التعليمي فحسب ، وإنما صارت تشمل كافة عناصر النظـــام التعليمـــي وعملياته ، وأصبحت في جوهرها مدخلاً للتغيير الثقافي طويل المدى للمنظومـــة ، يبحث في : أساليب التحسين المستمر والتميز للمؤسسات التعليمية والتخلص مـــن المشكلات التي تعوق قدرتها على المنافسة ، وهي في نفس الوقت نظاماً تحفيزيـــاً يمنح كافة العاملين بالمؤسسة التعليمية صلاحيات واسعة ويحـــثهم علـــى النجـــاح اللانهائي.

٢- أوضحت النظرة التحليلية لمراحل وخطوات تطبيق الجودة الشاملة فـــي مؤسســـات التعليم وأهم معوقاته ، أن الجودة الشاملة في التعليم ليست نمطاً موحـــداً أو قالبـــاً ثابتاً يمكن تطبيقه بحذافيره في كافة المجتمعات وإنما هـــي نمـــوذج إداري شـــامل يعتمد على التنوع والإبداع ؛ ولذا فقد واكبه ظهور أساليب إدارية متطورة مثـــل : حلقات الجودة والإدارة الذاتية – إدارة الموقع المدرسي – وأسلوب كايزن . وهـــي في مجملها تقوم على عدد من المبادئ الرئيسة أهمها : العمل الجماعي التشاركي ،

والتحسين المستمر والإبداع والابتكار والعمل التطوعي والتعلم المتبادل والمحاسبية ، وقد أسهمت تلك المبادئ – بالفعل – في حل الكثير من المشكلات التعليمية في الدول المتقدمة.

٣- انتهت الدراسة التحليلية لنماذج تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بالدول المتقدمة إلى أن تحقيق الجودة التعليمية : ينبع أساساً من داخل المؤسسة التعليمية ولا يفرض عليها من خارجها ، كما أنه يعتمد على فلسفة المنع – أي منع حدوث المشكلات من منابعها – أكثر من اعتماده على علميات الفحص والمراقبة والتفتيش .

وفي ظل الاهتمام العالمي المتنامي بالجودة التعليمية وإدارتها ؛ فقد ظهرت صيغ وآليات عالمية هدفها الرئيس هو تحقيق وضمان الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وذلك من خلال إرساء مبدأ التنافسية وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة . ولكن ما أبرز الصيغ والآليات المطبقة حالياً – على مستوى العالم – لضمان تحقيق الجودة الشاملة في التعليم؟ هذا هو موضوع الفصل الثالث ...

الفصل الثالث

بعض الآليات المعاصرة لضمان الجودة الشاملة فى التعليم

مقدمة.

أولاً: نظام الاعتماد (الاعتراف)

أ) الاعتماد العام للمؤسسة (المؤسسى / الأكاديمى).

ب) الاعتماد المهنى.

ثانيا: الجوائز العالمية للجودة.

أ) جائزة ديمنج اليابانية.

ب) جائزة مالكوم بالدريج القومية.

ثالثا: تطبيق معايير (الأيزو) *"I. S. O."* فى مجال التعليم.

أ) الخطوات.

ب) الشروط.

ج) أهمية تطبيق المواصفة الدولية للمعايرة " *I. S. O.* "

وبعد .

الفصل الثالث

بعض الآليات المعاصرة لضمان تحقيق

الجودة الشاملة فى التعليم

مقدمة:

إذا كان التعليم المصري عامة يمر بأزمة حقيقية ، فإن أكثر مراحله تأثراً بهـذه الأزمة هي مرحلة التعليم الثانوي العام . حيث يجسد التوجه واسع المدى نحو تجويـد التعليم أبرز معالم الاهتمام بقضية التعليم على صعيد المجتمع المصري – منذ منتصـف التسعينات – ، هذا التوجه والاهتمام الذي تبلوره العديد من البحوث والدراسات السابقة والمؤتمرات التي عقدت في السنوات الأخيرة وتقارير المجلس القومي للتعليم والبحـث العلمي والتكنولوجيا والتي تمحورت حول قضية الجودة في التعليم كقضية أولى، وإذ لم تسع المدرسة الثانوية العامة لتحقيقها وبخطوات عملية متلاحقـة ؛ تهـاوت العمليـة التعليمية بها إلى القاع بفعل العوامل المتراكمة بمرور الزمن.

وتمر المدرسة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية بظروف صعبة وصلت بها إلى حد الأزمة ، تراكمت مع مرور الزمن نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل الداخليـة والخارجية فكان من نتيجتها: ضعف ثقة المجتمع فيها وفقدانها لهيبتها كسلطة شـرعية للتعليم وتهميش دورها حيال إعداد طلابها إلى الحد الذي دفع بعضهم للاستغناء عنهـا والاستعلاء على معلميها وإدارييها . وعلى صعيد الاهتمام العالمي المتنـامي بـالجودة التعليمية ظهرت صيغاً وآليات عالمية هدفها الرئيس هو ضمان الجودة التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة لجميع عناصر منظومة التعليم المدرسي للحد مما يعانيه من أزمات.

إذا كان المقصود بضمان الجودة منع حدوث الأخطاء من منابعها الأولـى بهـدف الحصول على منتجات خالية من العيوب أو ذات عيوب صـفرية ، وحيـث إن عمليـة ضمان الجودة هي عملية تحقيق المطابقة والانسجام مع المواصـفات المحـددة سـلفاً

للمنتج أو الخدمة من خلال الحصول على عملية الإنتاج أو تقديم الخدمة صحيحة من أول مرة وكل مرة *Getting Things Right First Time, Every Time* ؛ فإن ضمان الجودة في التعليم يعتمد أساساً على تهيئة بيئة تعليمية وظروف مناسبة تضمن الحصول على مخرجات تعليمية عالية الجودة مع الحد من الفاقد في التعليم لأقل درجة . وفي هذا الصدد ترى دراسة *Patrick, Boyle, (2000)* أن أهداف عمليات ضمان الجودة التعليمية تتمثل في :

- ضمان أن التحسين المنظومي المستمر والحقيقي للجودة قد تم إنجازه من خلال العمليات الجوهرية والنواتج الأساسية.
- تعزيز التغيير في الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية تجاه التجويد .
- طمأنة المؤسسات الخارجية والعملاء حول القضايا المتعلقة بجودة الأداء في المؤسسة التعليمية.

وقد انتشرت هذه الأفكار ولاقت رواجاً عالمياً كبيراً بعد انعقاد مؤتمر ضمان الجودة في التعليم العالي **International Developments In Assuring Quality In Higher Education** الذي نظمته الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بمدينة مونتريال بكندا عام ١٩٩٣م.

ومن أبرز الصيغ والآليات المطبقة حالياً على مستوى العالم لضمان الجودة في التعليم : نظام لاعتماد **Accrditation, System** وجوائز الجودة **Quality Awards** ومواصفة الأيزو **ISO 9000** وفيما يلي عرض تحليلي موجز لكل آلية من هذه الآليات .

أولاً: نظام الاعتماد – الاعتراف: *Accreditation System*

الاعتماد في مجال التعليم . نظام يتم بموجبه الاعتراف بالمؤسسات التعليمية والبرامج أو الشهادات العلمية أو الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في ضوء معايير

تحددها المنظمات والهيئات المتخصصة، وهذه المؤسسات تكون محايدة ولها صفة الاستقلالية وتعمل على المستوى القومي وتتألف من كبار الأساتذة والمهتمين بجودة التعليم وقياسه وتدقيقه ، كما تهيئ لها الدولة وسائل الدعم المادي ، أي أن الاعتماد يهدف بشكل رئيس إلى تحقيق الجودة والتمييز وتشجيع التفوق والمنافسة بين المؤسسات التعليمية ؛ وعليه تصبح شهادة الاعتماد بمثابة اعتراف بالجودة والتميز وإضفاء صفة الإقليمية أو العالمية على حامليها سواءً أكانوا أشخاص أو مؤسسات .

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية أكثر دول العالم خبرةً بنظام الاعتماد أو الاعتراف ، وقد أخذت بعض دول العالم الأخرى بهذا النظام بعد تزايد الحاجة إلى العمل من أجل ضمان الجودة التعليمية . ويعتبر نظام الاعتماد أكثر آليات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة انتشاراً على مستوى العالم ؛ حيث ترى كل من : دراسة محمد الخطيب وعبد الله الجبر (١٩٩٩م) ودراسة *National Council For Accreditation Of Teacher Education (2001)*، ودراسة سلامة عبد العظيم ومحمد عبد الرازق عام (٢٠٠٢م) أنه يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من ٣٥ منظمة للاعتماد منها :

- المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين
- *National Council For Accreditation Of Teacher Education (NCATE)*
- الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلم :
- *The American Association Of Colleges For Teacher Education (AACTE)*
- المجلس القومي لمعايير التدريس المهني .
- *National Board For Professional Teaching standards (NBPTS)*
- المجلس القومي لمعلمي الرياضيات .
- *The National Council Of Teacher of Mathematics (NCTM)*
- جمعية منستوري للاعتماد المهني للمعلم .

❀ *Montessori Accreditation Council For Teacher Education (MACTE)*

❀ مجلس اعتماد تربية الطفولة

❀ *The Accreditation Council For Childhood Education (ACCE)*

❀ مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية .

❀ *The Council For Accreditation For Counseling And Related Education*

وفي اليابان يقوم بمهام الاعتماد في المرحلة الجامعية مجلس الاعتماد الجامعي الياباني *Japan University Accreditation Association (Juaa)* وذلك بهدف تفريد وتحسين مستوى الكليات والمؤسسات التعليمية ، وكان من نتائج ذلك أن تشكلت رابطة الكليات المتميزة في اليابان *Association For Advancement Colleges In Japan (AACJ)* .

أما في انجلترا فيتم تقويم وإجازة برامج إعداد المعلمين عن طريق مجلس اعتماد المعلمين *The Council For The Accreditation Of Teacher Education (CATE)* ، حيث يضع هذا المجلس المعايير المستخدمة في عملية التصديق على البرامج ويتم الاعتماد بناءً على مشورة عدد من المشاركين في التعليم ومؤسسات التدريب التي يتم تمثيلها في اللجان المحلية.

وفي كوريا الجنوبية يتم اعتماد المعلمين والمؤسسات التعليمية من خلال المجلس الكوري للاعتماد الجامعي *The Koran Council For University Accreditation (KCUA)* وذلك بهدف تشجيع التفوق والتمييز في التعليم الجامعي الكوري.

وفي هونج كونج يقوم بمهام الاعتماد مجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي *Hong Kong Council For Academic Accreditation (HKCAA)* ، كما يتم

اعتماد مؤسسات التعليم العالي بفرنسا عن طريق اللجنة القومية للتقويم ***The Committee National Evaluation (CNE)*** .

وعلى صعيد المجتمع المصري فقد بدأ تناول مصطلح الاعتماد ***Accreditation*** في الكتابات مع بداية عقد التسعينات كرد فعل ظهور العديد من المتغيرات الدولية وشيوع استخدام مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية مما وجه الأنظار إلى ضرورة الأخذ بنظام الاعتماد كأحد المداخل المناسبة لتحقيق الجودة في التعليم ؛ واستجابة لهذه التوجهات ؛ أوصى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته السابعة والعشرين عام (١٩٩٩م /٢٠٠٠م) " بضرورة إنشاء مؤسسة قومية مستقلة غير حكومية ، تتولى مسئولية التقويم الخارجي للجودة الكلية في مؤسسات التعليم العالي وتكون لها صلاحيات ومسئوليات الاعتماد والإجازة مع الاسترشاد في جميع الأحوال بتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة والاستفادة منها " ، كما شغل موضوع الاعتماد جانباً كبيراً من المناقشات التي تمت خلال المؤتمر القومي للتعليم العالي المصري في فبراير عام (٢٠٠٠م) حيث أكد على نفس التوصية السابقة ، وحدد الضوابط التي تنظم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الجديدة والتي تتمشى مع قواعد وفلسفة نظام الاعتماد ، كما أوصى بالمراجعة الدورية لمؤسسات التعليم العالي التي سبق اعتمادها كل خمس سنوات للتأكد من استمرار التزامها بشروط الاعتماد وتوافر مقومات الاعتراف ، وفي حالة المخالفة يتم سحب الاعتماد .

وتتفق دراسة منير العتيبى ومحمد غالب عام (١٩٩٦م) ودراسة عادل سلامة وأمين النبوي (١٩٩٧م) ودراسة سلامة عبد العظيم ومحمد عبد الرازق (٢٠٠٢م) معاً حول تقسيم الاعتماد إلى ثلاثة أنماط هي : الاعتماد العام للمؤسسة – المؤسسي – ، والاعتماد الأكاديمي البرنامجي ، والاعتماد المهني . إلا أننا ننهج نهج دراسة محمد عطوة مجاهد عام (٢٠٠٢م) في تقسيم الاعتماد إلى نمطين فحسب هما : الاعتماد المؤسسي ، والاعتماد المهني ، وذلك بدمج الاعتماد الأكاديمي البرنامجي ضمن الاعتماد المؤسسي ؛ حيث أن اعتماد المؤسسة يعني ضمنياً الاعتراف بجودة البرامج

التعليمية التي تقدمها لطلابها ، كما أن معظم الكتابات لا تفصل بين الاعتماد الأكـــاديمي والاعتماد المؤسسي وتعتبرهما شيئاً واحداً . وعليه يمكن تقسيم الاعتماد إلـــى نـــوعين فحسب ، وفيما يلي محاولة للتعريف بهما :

أ) الاعتمـاد العـام للمؤسسـة . وثمة شبه اتفـــاق بـــين دراســـة ***Websler's (1976)*** **ودراسة *Adelman, C. (1992)* ودراسة محمد شحاته الخطيب وعبد الله بـــن عبد اللطيف الجبر عام (١٩٩٩م) حول معنى الاعتماد المؤسسي والذي يشـــير إلى كونه " اعتراف بجودة المؤسسة بعد التأكد من أنها حققت أهدافها بنجـــاح ، وأن برامجها قد خططت ونفذت بدقة ، وأنهـــا تمتلـــك المـــوارد لتنفيـــذ خطـــط المستقبل " . ونرى أن مفهوم الاعتماد المؤسسي يمكن التعبير عنه " بالمكانـــة أو الصفة العلمية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية مقابل استيفاء معـــايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقييم التربوية " ، وينقسم الاعتماد المؤسســـي بدوره إلى : الاعتماد الأولى (العام) ، ويتضمن اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة التعليمية فإذا ما تم التأكد من توافر المعايير والشروط العامـــة للمبنـــى ؛ يـــتم الانتقال إلى الاعتماد الأكاديمي – البرنامجي – كجزء مكمـــل للاعتمـــاد الكلـــي للمؤسسة . والاعتماد الأكاديمي أو البرنامجي ، والذي يعـــد بمثابـــة اعتـــراف بالكفاءة الأكاديمية لبرنامج دراسي تقوم به هيئة علمية متخصصة ، وتقـــرر أن هذا البرنامج يحقق الحد الأدنى من معايير الجودة المحددة من قبل هذه الهيئـــة أو المنظمة ، أي أن الاعتماد الأكاديمي يمنح – عـــادة – للبـــرامج الأكاديميـــة المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد الأولى العام .**

ويلخـص المـؤتمر القـومي للتعلـيم العـالي (فبرايـر ٢٠٠٠م) أهـداف الاعتمـاد المؤسسي في:

- ❀ **التأكد على جودة المستوى العلمي والتعليمي للمؤسسة التعليمية ، وقدرتها على تحقيق رسالتها التربوية ومصداقيتها من خلال فحـــص التزامهـــا بعـــدد مـــن الضوابط والمعايير .**

❀ حث مؤسسات التعليم العالي بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية منتظمة للتقويم الذاتي لبرامجها العلمية وقدرتها المادية والمعنوية بما يضمن تطوير مستواها نحو الأفضل .

❀ تشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم العالي بكافة أنماطها ومستوياتها من خلال منح الاعتماد على مستويات مختلفة (ممتاز – جيد جداً – جيد .....) وإعلان ذلك في وسائل الإعلام المختلفة .

❀ طمأنة المجتمع التربوي والجمهور والمنظمات المعنية بالتعليم ، بأن للجامعة أو الكلية المعتمدة أو البرنامج المعتمد فيها أهدافاً محددة وواضحة وملائمة ، وأن كلاً منها توفر الشروط اللازمة لبلوغها ، وأنها تحققها بالفعل ، ويمكن الاطمئنان إلى استمرارها في ذلك .

❀ إرشاد الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية ومساعدتها كلما لزم الأمر .

❀ تشجيع اتخاذ الإجراءات المختلفة للتوصل إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفاعلية في البرامج الدراسية.

ب) الاعتماد المهني . إذا كان الاعتماد المؤسسي يختص بالاعتراف بجودة المؤسسات التعليمية فإن الاعتماد المهني يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة ؛ لذا يعرف تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا والصادر عن المجالس القومية المتخصصة حيال (تصاريح مزاولة المهنة والإجراءات الفنية لإصدارها) خلال دورته الثالثة والعشرين عام (١٩٩٧م) الاعتماد المهني بأنه " الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي " .

وبناء على التعريف السابق لمفهوم الاعتماد المهني ؛ أمكن تعريف الاعتماد المهني للمعلم بأنه " منظومة متكاملة تستهدف ضمان جودة إعداد المعلم وجودة أدائه

لعمله وتنميته مهنياً وبشكل مستمر ومنتظم وذلك من خلال عمليات الترخيص وتجديد الترخيص لمزاولة مهنة التعليم "

ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات اعتمادية أعدت لهذا الغرض كالنقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بمهنة التدريس ؛ حيث أن وجود ترخيص قانوني مبني على مستوى وأساس فني سليم يسمح للفرد بمزاولة المهنة التي ينتمي إليها ، يعد السبيل الأمثل للتعرف على حقيقة مستوى الأفراد المتعامل معهم ، كما يمنع أدعياء المهنة والدخلاء عليها من العمل في مجالها ؛ ومن ثم يضمن كفاءة العمليات والخدمات التعليمية المقدمة .

وبينما ترى دراسة حسن البيلاوي (١٩٩٦م) ودراسة *Roth, David & Arther, E.Wise & Liebbrand,* ودراسة *Swail, Watson, Scott, (2000)* *Jane, A. (2001)* أن الاعتماد المهني للمعلم في أمريكا يتم طبقاً للنموذج الأكثر انتشاراً في المجتمع الأمريكي وهو النموذج الخاص بالمجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم – *National Council of Accreditation For Teacher Education* *(NCATE)* – وذلك من خلال ثلاث مراحل هي :

١-مرحلة اعتماد مؤسسات الإعداد . واعتماد الكلية من قبل *(NCATE)* معناه أن الكلية لديها برنامجاً جيداً ذي محتوى معرفي متنوع وكاف حيث يشتمل على العلوم التخصصية والتربوية والتكنولوجية والثقافية ، ومعناه أيضاً أنه يزود الطلاب / المعلمين بالخبرة العملية المناسبة ويمدهم ببرامج ذات محتوى عصري ومصادر متجددة للتعلم .

٢-مرحلة الترخيص المؤقت . حيث أن حصول الخريج على الدرجة الجامعية الأولى والتدريب العملي ليس شرطاً كافياً للترخيص له بمزاولة مهنة التدريس ، وإنما يتعين على الخريج أن يجتاز اختبارات أخرى تعتمدها الولاية ، وفي حالة اجتيازه لها بمعدلات عالية يمنح ترخيص مؤقت

لمزاولة مهنة التعليم ، وهذا الترخيص هو أساس التعيين في الوظيفة ، وتختلف مدة صلاحية هذا الترخيص المؤقت من ولاية إلى أخرى ، ففي بعض الولايات تتراوح مدته من عام إلى ثلاثة أعوام وقد تصل إلى خمسة أعوام كما في ولاية ماساشوستس *Massachusetts* وحتى يستمر المعلم في تنمية مهارته وقدراته كان لابد من تجديد هذا الترخيص المؤقت ؛ فكانت المرحلة الثالثة .

٣-مرحلة التنمية المهنية . حيث يتعين على المعلم أن يسعى إلى تجديد الترخيص في نهاية المدة المحددة وفقاً للقواعد المعمول بها ، وفي حالة عدم تجديد الترخيص يسقط حق المعلم في ممارسة المهنة وعليه يتعين على جميع المعلمين ضرورة المشاركة والمساهمة في أنشطة النمو المهني عالية الجودة لضمان بلوغ متطلبات تجديد الترخيص وفق آلية تعرف باسم نقاط النمو المهني *Professional Development Points* والتي يتم بموجبها تحويل أنشطة النمو المهني التي اضطلع بها كل معلم إلى نقاط تبعاً لعدد الساعات التى أمضاها في كل نشاط ، ويشترط أن تكون هذه الأنشطة وثيقة الصلة بالرخصة المراد تجديدها ، وبالإضافة لما سبق فإن بعض الولايات لا تسمح بممارسة مهنة التعليم إلا بعد الحصول على درجة الماجستير في التربية .

تشير دراسة *Kojuma, Yoshitaka (1996)* وتؤكد رابطة الكليات المتميزة في اليابان *Association For Advancement For Colleges In Japan (AACJ)* – خلال دراسة *Akira, Tachi, (2001)* – على أن القانون الياباني يقضي بضرورة حصول المعلم على الدرجة الجامعية الأولى كمتطلب أساسي لممارسة مهنة التعليم ، حيث يتم تعيين المعلم بصورة مؤقتة لمدة عام دراسي يرافق خلاله معلم المادة الأساسي لملاحظته أثناء قيامه بتدريس المادة والاستفادة من خبراته ، ولكي يتم تعيين المعلم المتدرب بشكل دائم يصبح لزاماً عليه اجتياز اختباراً وطنياً يعقد مرة واحدة في العام

للحصول على الترخيص لممارسة المهنة ويتضمن هذا الاختبار : امتحاناً في المـــادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها ، وكتابة مقال صغير – ورقة عمل – في موضوع يحدد له ، واجتياز اختبار شخصي في شكل مقابلة ، واجتياز اختبار عملي في بعض المجـــالات كالتربية الموسيقية ، والفنية والرياضية .

ونظراً للتنافس الشديد بين المتقدمين فإنهم يستعدون لهذا الامتحان استعداداً كبيراً ، وتشير النتائج إلى أن أغلب المتقدمين لا يجتازوا الامتحان من المرة الأولى ، كما أن المعلم في اليابان يحتل مكانة مرموقة مادياً واجتماعياً .

من العرض الموجز السابق لنمطي الاعتماد يتضح أن ثمة علاقـــة وثيقـــة بـــين الاعتماد المؤسسي / الأكاديمي والاعتماد المهني ، فكلاهما يستهدف تحقيـــق الجـــودة والتميز وتحقيق المستويات العالمية ، كما يوجد بينهما نوع من التـــداخل والتكامـــل ؛ فالاعتماد الكامل للمؤسسة يعني أنها أصبحت قادرة علـــى تحقيـــق أهـــدافها بـــالجودة والنوعية اللازمة في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة ، ومن هنا يتحقق لخريجهـــا التفوق والسبق والأولوية في شغل الوظائف الهامة ، وعليه فإنه يصعب تطبيـــق نظـــام الاعتماد المهني في غياب الاعتماد المؤسسي / الأكاديمي وبمعنى آخر فـــإن الاعتمـــاد المؤسسي الأكاديمي مطلب أساسي وضروري وسابق لتطبيق الاعتماد المهنـــي ، فـــلا يجوز مطالبة الشخص بالجودة في ممارسة مهنته دون إعداده الإعداد الجيد في مؤسسة متخصصة تم اعتمادها والاعتراف بجودتها وقدرتها على إعداد خريجيها وتأهيلهم طبقاً للمعايير والمواصفات القياسية المحددة من قبل لجان الاعتماد . فماذا عن الآلية الثانية لضمان تحقيق الجودة الشاملة في التعليم ؟

ثانيا: الجوائز العالمية للجودة:

تربط إدارة الجودة الشاملة بين تحقيق الجودة وضمان الجـــودة وتأكيـــد الجـــودة وتحسينها ، وتتجاوز رضا العميل التقليدي عن طريق تناول الاحتياجات الداخلية لـــه . ونظراً لزيادة الطلب على إدارة الجودة الشاملة تم تصميم نماذج مقبولـــة علـــى نطـــاق

واسع من أجل الارتقاء بالجودة وتحسينها وتعتقد المؤسسات المجتمعية اليوم أنه ينبغي عليها القيام بتنفيذ نموذجين أو أكثر للجودة ، وذلك لأجل تقديم منتجات لعملائهم . وتعد جائزة ديمنج وجائزة بالدريج من بين أهم آليات ضمان تحقيق الجـودة والتـي يمكـن الجمع بينهما لأجل إنشاء نماذج إدارة جودة شاملة أكثر كفاءة وفاعلية . ويمكن تحديـد القيم الجوهرية التي تُجسد عمل هاتين النمـوذجين ، ومعـايير ترشـيح المؤسسـات التعليمية للحصول على جائزة أي منهما على النحو التالي :

أ) جائزة ديمنج اليابانية . ***Deming Quality A ward***

تشجيعاً للمنافسة بين الشركات والمؤسسات المجتمعية اليابانية خصصت اليابـان جائزة ديمنج *Deming* السنوية نسبة إلى خبير الجودة الأمريكي ديمنج وذلك لأول مرة في عام ١٩٥١م . وكان ديمنج قد أكد على عدد من الجوانب المهمة لـلإدارة وكيفيـة تحسين مستوياتها في الأداء وذلك من خلال مبادئه الأربعة عشر المشهورة.

وبينما قدم ديمنج مدخلين أساسيين يمكن استخدامهما لتحسين العملية الإنتاجية : المدخل الأول. يستهدف القضاء على كافـة الأسـباب الشـائعة ***Common Causes*** لمعوقات تحقيق الجودة في النظام الإنتاجي مثال ذلك : التصميم غير الجيد للمنتجـات ، والتدريب غير الكافي للعاملين بالمؤسسة ، بالإضافة إلى المناخ السـيئ للعمـل داخـل المؤسسة . والمدخل الثاني . يستهدف منـع الأسـباب المرتبطـة ***Special Causes*** بقصور الجودة وتحديد مصادرها للحد منها . تؤكـد دراسـة محمـد توفيـق ماضـي (١٩٩٥م) قيام ديمنج أيضاً بتقديم برنامج متكامل ومكون من أربع عشرة نقطة ، أمكن الاعتماد عليه في تحقيق التميز في جودة المنتجات ، ويضع هذا البرنـامج مسـئولية تحسين الجودة على عاتق إدارة المؤسسة .

وفي هذا الصدد تشير دراسة ***Tribus, M. et. al (1994)*** إلى أن مدرسة (ايدج كومب) ***Edgecumbe*** في (سيتكا آلاسكا) ***Sitka, Alaska*** قد طبقت الأربـع عشـرة نقطة التي تبناها ديمنج والتي تقوم عليها الجودة في التنظيم وذلـك بمشـاركة طـلاب

المدرسة الثانوية أنفسهم ، خاصة بعد أن تم تجديد وتطوير هذه النقاط بشكل يتناسب مع البرنامج المطور لتلك المدرسة وذلك على النحو التالي :

١. صياغة أهداف ثابتة ومستقرة لأجل تحسين عمليـــة إعـــداد الطالـــب وتزويـــده بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على إثراء شخصيته وبشكل متكامل .

٢. وضع الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي لكي يـتعلم الطـلاب تحمـل المسئولية والمبادرة بالمشاركة عند التغيير .

٣. عدم الاعتماد على نظام الدرجات – فقط – كأساس لتحديد مستوى أداء الطالـب دون الاهتمام بالخبرات التعليمية المختلفة والتي تنمي عمليات الخلق والإبداع والتجريب لدى الطلاب .

٤. توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة – الابتدائي ، الإعدادي ، الثانوي – بهدف تحسين أداء الطلاب خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلـة إلـى مرحلة تالية ، وذلك بالاهتمام بتوفير سجل شامل لكل طالب يتضمن مسـتوى الأداء والنمو الحادث من بداية التعليم العام لنهايته .

٥. التحسين الدائم والمستمر للخدمات التعليمية المقدمة في مدارس التعليم العام من أجل تحسين الأداء لكل فرد في حياته العملية داخل المجتمع بعد التخرج .

٦. الاهتمام بالتدريس المستمر في مجال تحسين الجودة في الأداء لكل من رجـال الإدارة والمعلمين والطلاب وبعض فئات المجتمع المهتمة بالعملية التعليمية .

٧. إيجاد القيادة التربوية الفعالة من أجل مساعدة العاملين بالمدرسة علـى حسـن استخدام التقنيات والإمكانات لتحقيق أداء أفضل داخل المدرسة وبشكل يساعد على خلق الابتكارية والإبداع لدى الطلاب .

٨. مساعدة الأفراد على تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عملـه على أكمل وجه – من جهة – وعلى تـوفير بيئـة تربويـة تتسـم بالحريـة

والتشجيع على عدم الخوف من مواجهة المشكلات ومحاولة وضـع الحلـول الملائمة – من ناحية أخرى – .

٩. كسر الحواجز بين الأقسام العلمية المختلفة بالمدارس بهدف توفير فرق عمـل تضم كافة العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين ومعـاونين ومسـتخدمين وبشكل متعاون وبنَّاء .

١٠. التقليل من الاهتمام بترديد الشعارات وعمليات النصح المباشر الموجهة إلـى المعلمين والطلاب لأجل تحسين الأداء، حتى لا تخلق نوعاً من السلوك المضاد ؛ لذا يجب حثهم بشكل جيد ومتنوع لتحقيق مستوى أداء أفضل .

١١. العمل على تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد والذي يعتمد على الدفع الذاتي للفرد من أجل تحسين الأداء.

١٢. تحسين العلاقات بين أعضاء مجلس الإدارة والمعلمين والطلاب وبما يساعدهم على الاستمتاع بالعمل والزمالة ، لذا لابد أن تتغيـر مسـئولية رجـال الإدارة المدرسية من الاهتمام بالجوانب الكمية دون الكيف أثناء التقييم .

١٣. إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعلم الذاتي من قبل كل فرد .

١٤. تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير المطلوبة لتحقيـق الجودة في كافة مجالات العمل داخل المدرسة وخارجها باعتبارهـا مسـئولية مهمة لكل فرد في المجتمع .

وكنتيجة للتطبيق الفعال للمبادئ الأربعة عشر لديمنج بعد مراجعتهـا وتحـديثها لتتناسب – كبرنامج مدرسي – وضمان تحقيق جودة التعليم ؛ توصلت دراسة *Tribus, M. et. al (1994)* إلى المبادئ السبع الحاكمة للتدريس الفعال والكفء ، والتـي تعـد بمثابة القيم الجوهرية المجسدة لآليات العمل داخل الفصل والمدرسة وهي أن :

١. **التعليم يتم عن طريق منهج معد مسبقاً ، فمصادر التعلم والأنشطة التدريسية تم مراجعتها وتعديلها وزيادة فعاليتها لمساعدة الطلاب على التعلم .**

٢. **التلاميذ يتم توجيههم جيداً لدروسهم .**

٣. **التعليم واضح ومركز وملائم للفروق الفردية بين الطلاب . حيث يحاول المعلمون معرفة وتوظيف الاستراتيجيات والوسائل المناسبة لكل نمط على حدة ، وإتاحة الفرصة للطلاب لتعلم استراتيجيات التعليم وتطبيق ما تعلموه .**

٤. **التفاعلات الشخصية بين الطلاب ومعلميهم إيجابية وذلك عن طريق : الوسائل اللفظية أو غير اللفظية ، أو منح الفرصة لبعض الطلاب للمشاركة في صناعة القرارات المرتبطة بشئونهم داخل المدرسة ، أو من خلال توظيف استراتيجيات التعليم التعاوني .**

٥. **كل فرد يؤكد على أهمية التعلم رئيساً ومرؤوسين . أي أن يكون لدى القائمين على العملية التعليمية – معلمين ، إداريين ، معاونين ، مستخدمين – نوع من التفاؤل نحو مستقبل أفضل للبرنامج التعليمي .**

٦. **يبذل الإداريون والمدرسون أقصى طاقاتهم لتحسين فعالية العملية التعليمية فيتكون لدى كل طالب توقع أن البرامج التعليمية سوف تغير مستواه إلى الأفضل .**

٧. **تشترك هيئة التدريس في استمرارية التطور المهني والأنشطة التعليمية للطلاب والخريجين .**

ب) جائزة مالكولم بالدريج القومية

"Malcolm Baldrige National Quality Award"

فقد انتهجت الولايات المتحدة الأمريكية نهج اليابان فأنشأت جائزة مالكولم بالدريج Malcolm Baldrige ، وهو من ابرز مؤسسي مفهوم الجودة الشاملة في أمريكا ، وقد شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام ١٩٨١م ، وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية حتى وفاته عام ١٩٨٧م وهو نفس العام الذي أنشأ فيه الكونجرس الأمريكي برنامج جائزة مالكولم بالدريج تقديراً لجهوده ؛ لتمنح للشركات الأمريكية المتميزة في مجال الجودة ، وتحتل هذه الجائزة أهمية كبيرة في أمريكا ، لما تضيفه من شهرة وتميز كبيرين للشركة أو المؤسسة التي تحصل عليها ، وتقدم هذه الجائزة سنوياً عن طريق المعهد القومي للمواصفات والتكنولوجيا National Institute Of Standards And Technology للمنظمات المتميزة . وتؤكد ذلك دراسة حسن البيلاوي (١٩٩٦م) حينما تشير إلى أن هذه الجائزة تشمل ثلاث فئات من الشركات هي : الشركات الصناعية الكبيرة ، والشركات الخدمية الكبيرة ، والمنظمات الصغيرة ، وفي عام ١٩٩٣م أعلن رونالد براون أن جائزة مالكولم بالدريج في الجودة امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الفئات السابقة .

وبينما ترى دراسة *Heizer, J. & Render, B. (1996)* أن تلك الجائزة تستهدف: ، حث الشركات الأمريكية والمؤسسات التعليمية على تحسين برامجها في إدارة الجودة ، وتطوير معايير وأدلة إرشادية يؤدي الالتزام بها إلى تحسين الجودة وتعزيز استراتيجياتها ، فضلاً عن التخطيط للتحسين المستمر ومساعدة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على العمل معاً كفريق ، والاهتمام بتحقيق مبدأ الامتياز والتفوق الطلابي ، وتهيئة وتحسين المناخ المدرسي من خلال زيادة حجم التعاون والمشاركة بين المهتمين والمعنيين بشئون المدرسة ، تؤكد دراسة *Moore, Neelle (1996)* ودراسة خالد قدري (٢٠٠٠م) على أن جائزة مالكولم بالدريج لضبط جودة التعليم تتضمن مجموعة من القيم الجوهرية تجسد آليات عملها ، وتتمثل في :

- التعلم هو محور التربية.

❀ *Learning- Centered Education Leadership.*

❀ أهمية القيادة في تطور التعليم.

❀ *Leadership.*

❀ التطوير المستمر والتعليم المؤسسي.

❀ *Continuous Improvement and Organizational Learning.*

❀ مساهمة أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

❀ *Staff Participation.*

❀ المساهمة الجماعية في التطوير (تكوين المشاركة).

❀ *Partnership Development.*

❀ تصميم الجودة ومنع الأخطاء.

❀ *Design Quality And Prevention.*

❀ الإدارة بالحقائق.

❀ *Management By Facts.*

❀ النظرية المستقبلية.

❀ *Long Range View Of The Future.*

❀ المواطنة والمسئولية العامة (مسئولية المجتمع).

❀ *Public Responsibility and Citizenship.*

❀ الاستجابة السريعة للمتغيرات.

❀ *Fast Response.*

❀ الاهتمام بالنتائج.

❀ *Results Oriented.*

وفي هذا الصدد تشير كل من دراسة *Siegel, P. & Byrne. S(1994)* ودراسة *Izadi, M. & Kashef, A. E & Stadt, R.W. (1996)* ودراسة لويد دوبينز وكليركراو فورد ماسون (١٩٩٧م) ودراسة *Roders, W. (1998)* ودراسة *Ford, Susan, (2000)* إلى أن ترشيح المؤسسات للحصول على جائزة مالكولم بالدريج يتم

في ضوء سبعة محاور تستهدف مجتمعة تقديم تحسين دائم ومستمر للعميل وهي : القيادة ، المعلومات والتحليل، التخطيط الاستراتيجي للجودة ، إدارة وتطوير الموارد البشرية ، إدارة جودة العمليات داخل المؤسسة ، الجودة والنتائج الإجرائية ، التركيز على العميل ورضاه . كما حددت لكل محور من المحاور السبع السابقة مجموعة من المعايير تتراوح بين ١٠-٢٠ معياراً لتكون مجتمعة أساساً للحكم على مدى ترشيح أو عدم ترشيح المؤسسة للحصول على تلك الجائزة .

وعلى ضوء المحاور السبع السابقة والمعايير الخاصة بكل محور والتي تشكل مجتمعة إطار عمل تنظيمي يحدد مدى قبول أو عدم قبول المؤسسة للترشيح لجائزة بالدريج ؛ نرى أن ترشيح المؤسسات التعليمية للحصول على هذه الجائزة يتم في ضوء المعايير التالية :

١. القيادة *Leadership* أي : مدى نجاح قيادة المؤسسة في غرس ثقافة واضحة ومستمرة للجودة في المنظمة.

٢. المعلومات والتحليل *Information and Analysis* أي قدرة المؤسسة على جمع وتحليل معلومات مرتبطة بالتخطيط للجودة وتحسينها .

٣. التخطيط الاستراتيجي والتخطيط الإجرائي للجودة *Strategic Planning and Operational Planning* أي تكامل متطلبات الجودة مع خطط وأنشطة المنظمة .

٤. إدارة وتطوير الموارد البشرية *Human Resources Development and Management* أي التوظيف الكامل لقدرات قوة العمل في تحسين الجودة .

٥. الإدارة التربوية *Educational Management* وذلك بتصميم وإدارة نظم لتأكيد السيطرة على الجودة في كافة عمليات المؤسسة .

٦. أداء المدارس ونتائجها *Schools Performance & Results* وتشمل نتـــائج الطلاب والمناخ المدرسي والأبحاث في مجال تحسين الأداء المدرسي.

٧. رضا الطلاب وممولي النظـــام *Students and Stakeholders Satisfaction* أي التركيز على الطلاب وإرضائهم وذلك بتحديد توقعاتهم واحتياجاتهم وعـــرض نتائج الاستجابة لها .

وبعد نجاح هذه التجربة الأمريكية قامت العديد من الدول باتباع نفـــس المنهجيـــة وإنشاء جوائز وطنية خاصة بها – في مجال الجودة عموماً – تستخدم نفس الإطار العام لجائزة مالكولم بالدريج مع تعديلات طفيفة آخذة فـــي الاعتبـــار العوامـــل الاقتصـــادية والاجتماعية المحلية مع اختلاف طريقة توزيع النقاط على المعـــايير المختلفـــة حســـب أولويات ذلك المعيار ، فالمعيار الذي يأتي على قائمة أولويات الدولة يعطي نقاط أكثـــر من البنود الأخرى . وحيال ذلك ترى دراســـة *Siegel, P. & Byrne, S. (1994)* أن توظيف معايير بالدريج بما يتفق مع المؤسسات التربوية من شأنه أن يعمل على تعزيز جهود الإصلاح على المستوى الوطني وذلك من خلال مســـاعدة المؤسســـات التربويـــة ورجال التعليم فيها على توضيح أهدافها وتقييم مدى ما تحققه تلك المؤسسات من تقدم مع العمل على تصميم مزايا استخدام معايير الجودة عبر الولايات ؛ حيـــث تعـــد دلـــيلاً لجهود التقييم الذاتي المحلي كما أنها تصلح كأداة عمل للمؤسســـات التربويـــة لتحديـــد خططها وبرامجها في التخطيط والتدريب والتصميم.

وبناءً على ما سبق يمكن التقرير بأن الهدف من تقديم هذه الجائزة لا يقتصر على خلق مجال للمنافسة بين المؤسسات التعليمية فحسب وإنما يتضمن أيضاً مساعدتها في مقارنة أدائها مع المستوى الوطني للجودة ومن ثم المستوى العالمي وتحسين إنتاجيتها ، كما لا تقتصر الاستفادة من معايير هذه الجائزة على مجرد التقدم للحصـــول عليهـــا ، ولكن يمكن عمل التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية باستخدام تلك المعايير لمعرفة الفجوة التي تفصل بين مستوى هذه المؤسسة ومستوى التميز العالمي والتعرف على مجـــالات

التحسين بطريقة منهجية ، وخلق ثقافة التحسين المستمر للعمليات ، وسرعة الإنجاز وقياسه بشكل دوري ، كما يساعد برنامج الجائزة على تسليط الضوء على التجارب الوطنية والعالمية الناجحة والاستفادة منها .

ثالثا: تطبيق معايير (الأيزو) ***I. S. O.*** في مجال التعليم:

الأيزو *ISO 9000* مصطلح يعني أن هذا المنتج تم اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية *The International Standardization Organization (ISO)* وهي إحدى المنظمات العالمية التي تهدف إلى وضع أنماط ومقاييس عالمية للعمل على تحسين كفاءة العملية الإنتاجية وتخفيض التكاليف ، وهذا النظام يهتم بتحديد معايير الجودة التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية . وحيال ذلك تشير دراسة ميادة الباسل عام (٢٠٠١م) إلى أن كلمة الأيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي أو التماثل أو التطابق ، والرقم ٩٠٠٠ هو رقم الإصدار الذي صدر بموجبه هذا المعيار أو المواصفة ، كما أشارت ذات الدراسة إلى أن هناك من يعتبر أن كلمة أيزو هي اختصار للتسمية باللغة الإنجليزية للمنظمة للمعايرة *The International Standardization Organization* كما هو واضح من الحروف الأولى للمنظمة .

وقد نالت مواصفة الأيزو منذ صدورها عام ١٩٨٧م اهتماماً بالغاً على المستوى الدولي ؛ لذا تتفق كل من دراسة محمد عبد الغني هلال (١٩٩٦م) ودراسة *Waks, Frank, Moti. & Shlomo (1999)* على" أن الأيزو مجموعة من معايير الأداء الدولية تستهدف التحكم في ضمان الجودة ، وهي ليست معياراً واحداً ولكنها سلسلة من ثلاثة معايير مكملة لبعضها وهي : أيزو *ISO 9000* ، وأيزو *ISO 9002* ، وأيزو *ISO 9003* " . وتضيف دراسة على السلمي (١٩٩٥م) للمواصفات الثلاث السابقة مواصفة رابعة أيزو *ISO 9004* وهي خاصة بالتوجيهات والإرشادات *Guidelines* اللازمة لإدارة الجودة وبيان عناصر نظام الجودة . وتتكون كل مواصفة من المواصفات

الثلاثة الأولى من عدد من العناصر الفرعية التي تغطى في مجملهـا المبـادئ والتـي أرستها إدارة الجودة الشاملة .

والملاحظ أن هذه المواصفات أو المقاييس مصممة بصورة عامة بحيـث يمكـن تطبيقها على مختلف الهيئات والمؤسسات بغض النظر عن الحجم أو التخصـص ممـا يُكسبها مرونة أكبر للتطبيق في المنظمات الكبيرة والصـغيرة علـى السـواء ، وفـي المؤسسات الصناعية والخدمية والربحية وغير الربحية ومن ثم يمكن تطبيقهـا علـى المؤسسات التعليمية .

وقد تم تطوير نظام الأيزو ليتوافق مع الميدان التربوي ؛ فبينما تشير دراسة على إبراهيم طلبة (١٩٩٧م) ودراسة أحمد سيد مصطفى (١٩٩٨م) ودراسة مأمون السلطي وسهيلاً إلياس (١٩٩٩م) ودراسة ميادة الباسل (٢٠٠١م) إلى أن ثمة عشرين عنصراً ينبغي على المؤسسة تنفيذها لتلبية المتطلبات الخاصة بضمان جودتها ؛ قدم ريتشـارد فرمان *Richard Freeman* (١٩٩٥م) قائمة بمعايير الأيزو وما يقابلها فـي مجـال التعليم والتدريب على النحو المبين بالجدول التالي :

جدول (١)

معايير الأيزو *ISO 9000* وما يعادلها في مجال التعليم والتدريب

ISO 9000	معادل التعليم / التدريب
التصميم / التطوير	تطوير المنهج تصميم المقررات الدراسية تصميم مواد التدريس
الإنتاج	تدريب / تدريس إنتاج مواد التعليم الإرشاد التعليمي التقييم تقديم المشورة
التركيب	وضع مقرر تعليمي مقترح لتنفيذه
الخدمة	متابعة المتعلمين بعد إكمال المقرر التعليمي
الفحص النهائي	التقويم والامتحان

ويتضح من الجدول السابق أن معايير الأيزو ليست مواصفة فنية تبين طبيعة المنتج التعليمي ، وإنما هي مواصفة تحتوي على مجموعة من الشروط والضوابط التي يجب توافرها في المؤسسة التعليمية ذاتها ، وتتعلق بكافة الاعتبارات ذات التأثير على كفاءة وجودة الأنشطة ، ومن ثم تأثيرها على جودة المخرجات التعليمية في النهاية ، ويؤكد ذلك دراسة ميادة الباسل (٢٠٠١م) حيث أشارت إلى إمكانية تجميع المعايير الفرعية للمواصفة القياسية أيزو *ISO 9001* في أربع فئات شاملة لعناصر التقييم داخل المؤسسة التعليمية على النحو التالي :

الفئة الأولى : تتعلق بالأعمال والأنشطة الرئيسة للمؤسسة التعليمية وهي تبدأ منذ استلام طلبات الالتحاق وتنتهي لحظة تخرج الطلاب .

الفئة الثانية : وتضم عناصر خاصة بالعاملين وتحديد مسئولياتهم وصلاحياتهم والمؤهلات التي يجب أن تتوفر لكل منهم والتدريب الذي يجب أن يتلقوه .

الفئـة الثالثـة : وهي تضم عناصر خاصة بنظام الجودة وما يجب أن تقوم به المؤسسـة التعليمية لإعداد وثائق نظام الجودة وضبطها وتدقيق عملية تطبيقها بحيث يسير العمل كما هو مخطط لـه .

الفئـة الرابعة : وتضم عناصر خاصة بالمعلومات ، سواءً تلك المتعلقة بصناعة القرارات ، أم المتعلقة بالمشكلات التعليمية ، وكيفية منع حدوثها ، وكذلك تحديـد السجلات الواجب الاحتفاظ بها .

وبناءً على ما أكدت عليه الدراسة السابقة نرى أن حصول المؤسسـة التعليميـة على شهادة الأيزو معناه تسجيل إسمها على الدليل العالمي للجودة كمؤشر لواحدة مـن أرقى المؤسسات التعليمية ، وهذا يخلق نوعاً من المنافسة بين المؤسسات التعليميـة ، كما أنه يعني أن هذه المؤسسة التعليمية قد استوفت الشـروط واسـتكملت المتطلبـات الموضوعية التي تضمن أساساً صالحاً وبيئة مناسبة لتحقيق الجودة ، ويعني كذلك قدرة هذه المؤسسة التعليمية على تحقيق رغبات الطلاب وأولياء الأمـور وكسـب ثقـتهم ، ويضفي عليها صفة العالمية والاعتراف بخريجيها على المستويين الوطني والعـالمي . وجدير بالذكر أن هناك بعض المدارس المصرية حصلت بالفعل على شهادات الأيزو مثل : مدارس الآمال ومدارس طيبة المتكاملة للغات بالقاهرة ، ممـا يوجـه الأنظـار إلـى ضرورة الاستفادة من خبرات هذه المدارس وتجاربها فـي تحسـين وتجويـد أوضـاع المدارس الأخرى وبخاصة المدارس الحكومية .

وعلى الرغم من تطبيق معايير الأيزو في مجال التعليم وحصول بعض المؤسسات التعليمية على شهادات الأيزو ، إلا أن ثمة جدل حول قيمة هذه الشهادات وذلك لكثـرة أوجه النقد الموجه إليها نظراً لأنها :

- لا تضمن جودة المنتج – المخرج – .
- محكومة بالوثائق والمستندات وليس بالسلوك التنظيمي .
- مشوبة بالبيروقراطية الجامدة ، ومن ثم يمكن أن تتخلـف عـن متطلبـات العصر .

- يُنظر إليها – في الغالب – كغاية في حد ذاتها لا كوسيلة في مسيرة الجودة .
- لا تشدد على التحسين المستمر ومن ثم لا تؤدي إلى قيمة مضافة – جديدة – .
- تركز على التكنولوجيا والطرق والأنظمة ، لا على درجة الكفاءة ومهـارات الأفراد وإبداعاتهم .
- تفرض نظماً تقلل من الملكية *Ownership* ومن ثم تقلل من الدافعية حيث تتضمن إجراءات متتالية تخلو من تحمل المسئولية.

ولعله من المفيد التعرف على خطوات والشروط الواجب توافرها فـى المؤسسـة التعليمية لمنحها شهادة الاعتماد (الأيزو) (*I. S. O.*) وذلك على النحو التالى:
أ) الخطوات: تبدو خطوات ومراحل حصول المؤسسة التعليمية على شـهادة المعـايرة الدولية (*I. . S. O*) ممثلة فى:

١- تحديد المواصفة المطلوب الاعتماد وفقاً لها فهل هى *ISO 9001 , 9002 ,* *9003* وتحديد نطاق العمل (كل المنظمة – إدارة محددة – وهكذا).

٢- تحديد جهة الاعتماد والتى سيتم التقدم لها، فهناك العديد من جهات الاعتماد وستكون معايير التفضيل أساساً على (الخبرة – التكاليف).

٣- المناقشة المبدئية واستيفاء الاستبيان فى بداية الاتصال مع جهـة الاعتمـاد المختارة وعادة ما تتم مناقشة مبدئية حـول نشـاط المنظمـة وأوضـاعها ودوافعها للتقدم كذلك تطلب جهة الاعتماد – عادة – استيفاء استبيان حـول طبيعة المنشأة، إعداد ونوعية العاملين.

٤- الحصول على عرض من جهة الاعتماد: ففـى ضـوء المناقشـة واسـتفاء الاستبيان يتم الحصول على العرض.

٥- التقدم بالطلب إذا ما تمت الموافقة على العرض المقدم من جهة الاعتماد، ثم يتم التقدم بطلب التسجيل وسداد الرسوم.

٦- اعتماد نظام الجودة: فحينما يكتمل نظام الجودة بالمؤسسة يتم مراجعته بواسطة جهة الاعتماد ومن ثم الموافقة عليه، وعادة ما يتم اعتماد دليل الجودة ثم يليه باقى مستندات النظام.

٧- التقويم المبدئى: فى بعض الحالات قد تلجأ المؤسسة إلى طلب إجراء تقويم مبدئى بواسطة جهة الاعتماد، لكى تطمئن إلى أن نظام الجودة بها يتم تطويره فى الاتجاه الصحيح.

٨- التقويم: وهذه هى المرحلة الأهم فى كل العملية، ففى الوقت المتفق عليه تقوم جهة الاعتماد بمراجعة شاملة وتقويم دقيق لنظام الجودة بالمؤسسة للتأكد من مطابقته لاحتياجات المنظمة وظروفها، وسلامة تطبيقه فعلاً أو مدى اتفاقه مع متطلبات المواصفة الدولية، وتكون نتائج التقويم أيا من الاحتمالات التالية:

- ❀ اجتياز التقويم حيث لا توجد ملاحظات أو نقاط ضعف، وهنا تكون التوصية بمنح المؤسسة شهادة التسجيل.
- ❀ الاجتياز مع وجود ملاحظات لا تمنع التسجيل ولكن ينبغى العمل على تصحيحها ويتم مراجعتها فى أول مراجعة دورية.
- ❀ وجود تحفظات يجب إصلاحها أولاً حتى يتم التسجيل.
- ❀ الفشل فى اجتياز التقويم حيث لا يتوافر فى نظام الجودة الشروط التى تتطلبها المواصفة الدولية، وهنا تمنح فرصة لتصويب الملاحظات واستكمال المتطلبات تمهيداً لإعادة التقويم.

٩- منح شهادة المطابقة، ويكون ذلك مبدئياً لمدة ثلاث سنوات.

١٠- المراجعة والتقويم المستمر خلال فترة سريان الشـــهادة، ويــتم مراجعــة وإعادة التقويم على فترات دورية (عادة ما تكون كل ستة أشـــهر) للتأكــد من استمرار انطباق الشروط وفعالية تطبيق نظام الجودة المعتمد، ثم يعــاد التقويم الكامل بعد انتهاء فترة السنوات الثلاث الأولى.

ب) الشروط: **بينما حددت شروط حصول المؤسسة التعليمية علـــى شـــهادة المعــايرة الدولية (*I. S. O*) فى:**

١- مسئولية الإدارة وتشمل وجود سياسة للجودة فـــى (المنظمـــة - الشـــركة) وتنظيم واضح لوظيفة الجودة، وتأكيد الإدارة على إيجاد وتنفيذ نظام متكامل للجودة.

٢- نظام الجودة الذى يغطى كل الأمور الهادفة إلى تأكيد التزام الشركة بالعمــل على تحقيق رغبات المستهلكين، وتـــوفير الوســـائل والمـــوارد الضـــرورية للمراجعة والتحقق من توفر الشروط والمواصفات المؤدية إلى جودة السلعة أو الخدمة، واستخدام كل أساليب التفتيش والاختبار وتصـــحيح الانحرافـــات وذلك فى كافة المجالات الإنتاجية والتسويقية وغيرها؛ ويقتضى هذا وجـــود أدلة للجودة وإجراءات ومواصفات فنية.

٣- وجود نظام للمراجعة والتأكد من أن كل المعاملات بين طرفين ســـواء مـــن داخل الشركة، أو خارجها يجب أن تخضع للمراجعـــة للتأكـــد مـــن وضـــوح الشروط والمواصفات التى يتم على أساسها تنفيذ العمليات.

٤- وجود نظام وإجراءات لمراجعة التصميمات ، وضبط عملية التصميم وتحديد أهدافها وأسلوب التخطيط لها وصولاً إلى جودة التصميم.

٥- الرقابة على المستندات المستخدمة فى الشركة، وإيجاد دليل ضبط حركتهـــا وتداولها.

٦- نظام الرقابة على المشتريات للتأكد من توفر الشروط والمواصفات والتحقق من جودة ما يتم شراؤه.

٧- نظام للرقابة على جودة الموارد التى يوفرها العمــلاء بأنفســهم لتشــغيلها بواسطة الشركة.

٨- نظام لتمييز المنتجات لإمكانية التعرف عليها وتتبعها فى مراحلها المختلفة.

٩- نظام للرقابة على العمليات الإنتاجية بمختلف أنواعهــا يحــدد المواصــفات ومعدلات الأداء، ويقيس الأداء الفعلى ليحصــر الانحرافــات، ويعمــل علــى تصحيحها.

١٠- نظام لإجراءات التفتيش والاختيار.

١١- نظام لضمان جودة معدات وأجهزة القياس والاختيار ذاتها.

١٢- نظام للتحقق من موقف عمليات التفتيش والاختبار لمعرفة ما إذا كانــت السلعة قد خضعت للتفتيش والاختبار أم لا؛ وما إذا كانت النتيجــة قبلــت أم رفضت؟

١٣- نظام للرقابة على المنتجات غير المطابقة للمواصفات

١٤- نظام لضمان تنفيذ الإجراءات التصحيحيه للمنتجات غير المطابقة.

١٥- نظام يحدد إجراءات مناولــة المــواد والســلع وتخزينهــا، وتعبئتهــا، وتسليمها بما يضمن الجودة فى كل هذه المراحل.

١٦- نظام يحدد السجلات اللازمة لإثبات كل المعلومات الخاصــة بــالجودة، سواء سجلات جودة المنتجات، أو سجلات نظام الجودة ذاتها.

١٧- نظام يحدد إجراءات المراجعة الداخلية التى تقوم بها الإدارة للتحقق من انطباق شروط الجودة.

١٨- نظام لتوفير التدريب اللازم للمساهمة فى التنفيذ الصحيح لنظام الجودة، حتى يكون التدريب فى كل المجالات وفقاً لخطط وإجراءات مدروسة ومحققاً العائد المستهدف.

١٩- نظام لتحديد خدمات ما بعد البيع وتنظيم إجراءاتها.

٢٠- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

وعلى الرغم من وجود هذه الشروط أو المعايير كمتطلبات لنظام الجودة داخل أى مؤسسة (إنتاجية أو خدمية) إلا انه لا ينطبق منها على مجال التعليم سوى اثنا عشر معياراً وهى:

(مسئولية الإدارة، نظام الجودة ، مراجعة العقد، مراقبة التصميم، الإمكانيات والتجهيزات المادية، المنتج الموجه للمشترى، مراقبة العملية التعليمية، مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات، سجلات الجودة للعملية التعليمية، المتابعة المستمرة لجودة العملية التعليمية وأخيراً التدريب والمتابعة المستمرة للخريجين).

ج) أهمية تطبيق المواصفة القياسية الـ (*I. S. O.*)

قبل الحديث عن فوائد ومميزات الحصول على شهادة الأيزو يمكن التساؤل: هل الحصول على تلك الشهادة دليلاً على جودة المنتج أو الخدمة؟

يجيب راملهوتو *Ramalhoto* أنه فى الحقيقة أن نجاح المؤسسة فى الحصول على شهادة الأيزو ٩٠٠٠ ليس دليلاً على زيادة أو جودة الخدمة أو المنتج ، ولكنها تعتبر دليلاً على *T. Q. M.* أى دليلاً على تطبيق معايير إدارة الجودة. أما عن فوائد تطبيق الأيزو فيشير شان *Chan* إلى أن ذلك يتوقف على تحقيق شرطين أساسيين هنا درجة تفهم تلك المعايير، اتباع المعايير والتعليمات المعطاة. ونتيجة لتحقيق هذين الشرطين يمكن الحصول على المميزات والفوائد التالية:

١- كسب رضا العميل.

٢- رفع الروح المعنوية للعاملين.

٣- تشجيع التعاون والتنسيق بين إدارة المنشأة.

٤- المحافظة على السمعة فى الأسواق.

٥- الاستخدام الأمثل للوقت والموارد.

٦- اتصالات أفضل ومعلومات متبادلة ومضبوطة.

٧- كفاءة أفضل للعمليات المختلفة.

٨- واجبات محددة للأفراد والإدارات والنظم.

٩- زيادة الأرباح والربحية.

أما ع أبرز فوائد تطبيق الأيزو فى التعليم فهى كالتالى:

١- التركيز على الطلاب كزبائن.

٢- التأكد على رضا العملاء الداخليين والخارجيين وذلك من خلال التدقيق الداخلى والخارجى.

٣- تستعمل العديد من المدارس *I.S.O* كطريق لوصول منتجاتها إلى الجودة المطلوبة، بالإضافة إلى الدعاية للمدارس ذاتها.

٤- غرس الوعى بالتحسين المستمر.

٥- تحسين نظم الاتصالات داخل المؤسسات التعليمية.

٦- زيادة الوعى بأهمية الجودة.



وبعد ..

فإذا كان التعليم المصري عامة يمر بأزمة حقيقية ، فإن أكثر مراحله تأثراً بهذه الأزمة هي مرحلة التعليم الثانوي العام . حيث يجسد التوجه واسع المدى نحو تجويد التعليم أبرز معالم الاهتمام بقضية التعليم على صعيد المجتمع المصري – منذ منتصف التسعينات – ، هذا التوجه والاهتمام الذي تبلوره العديد من البحوث والدراسات السابقة

والمؤتمرات التي عقدت في السنوات الأخيرة وتقارير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا والتي تمحورت حول قضية الجودة في التعليم كقضية أولى ، وإذ لم تسع المدرسة الثانوية العامة لتحقيقها وبخطوات عملية متلاحقة ؛ تهاوت العملية التعليمية بها إلى القاع بفعل العوامل المتراكمة بمرور الزمن. خاصة وأنَّ استقراءَ بعضَ الآليات المعاصرة لضمان تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم قد يقف بنا على الحقيقيين التاليين:

- أن كثيراً من دول العالم المتقدمة أصبحت تتجه إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم وذلك بتبني آلية أو أكثر من آليات ضمان الجودة في التعليم مثل : نظام الاعتماد أو مواصفة الأيزو *ISO 9000* أو جوائز الجودة – جائزة ديمنج ، جائزة مالكولم بالدريج القومية – ، وعلى الرغم من تشابه هذه الآليات في أهدافها وبعض إجراءاتها فإنَّ ثمّة بعض الاختلافات بينها في المعايير والمؤشرات المحددة لجودة التعليم ، وهذا الاختلاف قد يميز آلية من آليات الجودة عن غيرها وذلك لارتباط الجودة مباشرة بالإطار الثقافي للمجتمع التي تستخدم فيه، ولارتباطها بوضعية المؤسسات التعليمية التي تعمل لخدمتها .

- وتؤكد النظرة التحليلية لبعض الآليات المعاصرة لضمان الجودة التعليمية أن نظام الاعتماد هو أنسب تلك الآليات لضمان تحقيق الجودة الشاملة بمدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية لمرونته وبالتالي إمكانية تبيئته، كما أن ثمة إرهاصات ومحاولات على صعيد وزارة التربية والتعليم تنادي بتطبيق هذا النظام تمثلت في : تقارير المجالس القومية المتخصصة ومناقشات وتوصيات الكثير من المؤتمرات الوطنية والإقليمية. والاجتماعات الدورية لخبراء التعليم وأساتذة الجامعات وأهل الخبرة فى المجتمع المصرى منذ أكتوبر عام ٢٠٠٢م، وسعيهم الدءوب محاولين صياغة المحاور التجريبية لوثيقة المعايير القومية للتعليم فى مصر.

وحيث إن درجة كفاءة الآليات والبرامج المصممة لتحقيق الجودة التعليمية مهما كانت نتائجها ستظل مرهونة بجودة العنصر البشري المتعامل مع هذه الآليات والقائم على تنفيذ برامجها ؛ لذا فإن : نجاح أو محدودية أو إخفاق الخطط والبرامج التي تتم لتجويد التعليم ليس راجعاً لقصور هذه الخطط والبرامج بقدر ما هو راجع إلى نوعية العنصر البشري الذي يتعامل مع هذه الخطط والبرامج ومدى قناعته بكفاءتها وإيجابية مردودها . ولكن كيف تتحقق تلك القناعة بدون ترسيخ لثقافة الجودة في نفوس هؤلاء الأفراد المتعاملين مع خطط تجويد التعليم والقائمين على تنفيذ برامجها ؟ ويثير هذا التساؤل تساؤلاً آخر قوامه ما أهم النماذج العالمية التي نجحت في ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة ؟ هذا ما سيوضحه الفصل الرابع.

الفصل الرابع

ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم

الإطار المفاهيمى ـ المقومات ـ النماذج

مقدمة:

أولاً: الإطار المفاهيمى لثقافة الجودة الشاملة فى التعليم ومقوماتها.

أ) المفهوم. **ب) المكونات.**

ج) الأهداف. **د) الأهمية.**

هـ) الخصائص. **و) المقومات.**

ثانيا: نحو بناء ثقافة الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية:

أ) المبادئ الأساسية التى يقوم عليها بناء وخلق ثقافة الجودة الشاملة.

ب) المتطلبات الأساسية لخلق ثقافة الجودة الشاملة.

ج) مراحل بناء وخلق ثقافة الجودة الشاملة.

ثالثا: نماذج نجحت فى ترشيح ثقافة الجودة الشاملة:

أ) النموذج الإسلامى لترسيخ ثقافة الجودة.

ب) النموذج اليابانى لترسيخ ثقافة الجودة.

وبعد .

الفصل الرابع

ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم

الإطار المفاهيمى – المقومات – النماذج

مقدمة

إذا كنا نؤمن بأن عمليات التجويد الجزئى لم تعد تتمشى مع طبيعة الاتجاهات المعاصرة فى تحقيق الجود الشاملة فى التعليم، وحتى إذا تمت فإنها يجب أن تتم فى إطار آلية أو صيغة كلية للجودة تضمن تحقيق التكامل والتناسق وعدم التضارب بين محاولات التجويد، وعليه يصبح من المهم البحث عن صيغة أو آلية من آليات تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم وتمصيرها لتصبح صالحة للتطبيق فى ظل ظروف وأوضاع المجتمع المصرى.

وإذا كنا نرى بأن تكون هذه الآلية هي نظام الاعتماد *Accreditation, System* وذلك لعدة أسباب أهمها: أنه أكثر آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم انتشاراً وتداولاً على مستوى العالم ، وأنه نظام مرن بحيث يمكن إضفاء عمليات التبيؤ عليه بسهولة ، كما أن هناك إرهاصات ومحاولات على المستوى الوطني تنادي بتطبيق هذا النظام تمثلت في تقارير المجالس القومية المتخصصة ومناقشات وتوصيات الكثير من المؤتمرات الوطنية والإقليمية.

وحيث إن نشر ثقافة الجودة ليست عملية سهلة وسريعة تتم بين عشية وضحاها ولكنها مشوار طويل وشاق يبدأ مع الفرد منذ بواكير الطفولة حتى يتعود على حسن أداء العمل وعلى معنى الانغماس فيه بكل جدية وإخلاص وإتقان ، كما أن هذه العملية ليست مهمة فردية يمكن أن يقوم بها شخص ما أو مؤسسة بعينها ولكنها مهمة جماعية لابد أن يشارك فيها جميع أفراد المجتمع ومؤسساته المجتمعية كالأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائط الإعلام المختلفة .

ونظراً لما تؤكده الشواهد والتجارب العالمية قديماً وحديثاً من حقيقة مؤداها: " إن محاولات تجويد التعليم لابد أن يواكبها – بل ويجب أن يتبعها – تجويد العنصر البشري من خلال غرس وترسيخ ثقافة الجودة في نفوس أبناء المجتمع ، بحيث تصبح الجـــودة أسلوب عمل ومنهج حياة وجزءاً لا يتجزأ من سلوكياتهم " . فقد صاغت دراسة أحمـــد محروس (١٩٩٤م) ودراسة فيليب أتكنسون (١٩٩٦م) عدة مفاهيم لمصـــطلح ثقافـــة الجودة ، ومع تعدد تلك المفاهيم فإنه يمكن تعريف ثقافة الجودة بأنها " مجموع العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم والمهارات وطرق التفكير والأنماط السلوكية التي من شأنها أن تنمي في أفراد المجتمع الالتزام الذاتي والدقة العالية في أداء الأعمـــال والواجبـــات والمراقبة الذاتية " ؛ ومن ثم تتحقق الجودة في كل مكـــان : فـــي المنـــزل والمصـــنع والمدرسة والورشة والحقل ، الجودة في المظهر والجوهر ، الجودة في العمل والمذاكرة والترفيه ، وهذا ما نجح فيه المسلمون الأوائل على الرغم من الظروف الصعبة والحياة البدائية التي نشأوا فيها ، وكذلك سبقنا إليه اليابانيون في العصر الحديث بـــل وســـبقوا العالم أجمع من خلال تبنيهم ثقافة الجودة وجعلها ميزة لهم. فماذا عن الإطار المفاهيمى لثقافة الجودة؟ وما أهم مقوماتها، وما طبيعة النماذج العالمية التى نجحت فى ترســـيخ هذه الثقافة فى نفوس أبناءها؟ هذا هو موضوع الفصل الرابع.

<u>أولاً: الإطار المفاهيمى لثقافة الجودة الشاملة فى التعليم ومقوماتها :</u>

أ) مفهوم ثقافة الجودة الشاملة:

كثيراً ما تعددت وتنوعت مفاهيم ثقافة الجودة الشاملة، وذلك بتنـــوع واخـــتلاف الرؤى الفكرية لعلماء وفلاسفة إدارة الجودة الشاملة، وفيما يلى عرض لأبرز مفـــاهيم ثقافة الجودة الشاملة:

يعرفها سعيد الشيمى بأنها. " مجموعة القيم والاتجاهات الإدارية التــى تفرزهــا الأوضاع البيئية والثقافة المجتمعية السائدة وأنماط التنشــئة وتكشــف عنهــا نمــاذج الاتجاهات والسلوك والأداء الإدارى".

يعرفها فيليب اتكنسون بأنها. "الطريقة التى تؤدى بها الأعمال من حولنا ويشــعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم فى حل المشاكل واتخاذ القرار باعتبار هذه الأفكار بمثابة قواعد تحكم قيمهم وسلوكياتهم لهم أثناء تأديتهم لعملهم" .

يعرفها ريتشارد ل ويليامز بأنها. " تعبير عن طرق التفكيــر والعــرف والأنمــاط الراسخة التى تحدد ما هو مهم (للشركة / المؤسسة) والطريقة التى يجب أن تــؤدى بها " .

يعرفها أحمد سيد مصطفى ومحمد مصيلحى الأنصارى بأنهــا " مجموعــة القــيم والمعتقدات والاتجاهات التى تغرسها الإدارة العليــا فــى نفــوس العــاملين بمختلــف مستوياتها وتخصصاتهم لتفرز السلوكيات المنسجمة مع تأكيد الجودة والمؤدية لرضــاء المستفيدين بالخدمة التربوية ".

كما يعرفها السيد محمد ناس وأحمد عبد الحميد الشافعى. بأنها " مجموعــة مــن الأفكار والمبادئ التى تحكم عمل أفراد مؤسسة ما وتشتمل هذه الأفكار على مجموعــة من القيم والمعتقدات التى تشكل إطاراً لسلوكيات الأفــراد وتصــرفاتهم أثنــاء تــأديتهم لعملهم، وذلك فى إطار مناخ عمل مفتوح يشعر فيه الفرد بحرية المشاركة فــى اتخــاذ القرار وحل المشاكل بطريقة تضمن التحسين المستمر فى أداء الأفراد لعملهم ".

كما يعرفها جون وودز ***John A. Woods*** بأنها " مجموعة من القيم والمواقــف والمعتقدات، وأنماط السلوك التى يتميز بها أعضاء المنظمة علــى اعتبــار أن (ثقافــة الجودة) تمثل طريقاً قوياً فى التأثير على السلوك المرغوب للأفراد داخل تلك المنظمة " .

ويمكن تعريفها بأنها إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شئ داخل المؤسسة بحيث تشمل هذه التغييرات الفكر والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية وذلك من أجل تطوير المؤسسة.

ب) مكونات ثقافة الجودة الشاملة:

تتكون ثقافة الجودة الشاملة من ثلاث مكونات رئيسة تشكل محتوى هذه الثقافة. هى: المكون المعنوى، المكون السلوكى، المكون المادى.

١) المكون المعنوى:

يحتوى هذا المكون على مجموعة القيم والمعتقدات والأفكار والمفاهيم التى تنطوى عليها هذه الثقافة والتى يجب أن تسود فئة القيادات التربوية ويتشربونها، ويؤكد سعيد الشيمى أن نسق القيم والمعتقدات والأفكار والمفاهيم فى مجال إدارة الجودة الشاملة له أهمية خاصة بالنسبة لمستويات الإدارة العليا (القيادات)، حيث يؤثر على عملية إدراكها ومن ثم تفسيرها وتحليلها للبيانات والحقائق والمعلومات، وتلعب القيم دوراً هاماً على مستوى التخطيط الاستراتيجى الذى تقوم به الإدارة العليا فى المنظمة.

٢) المكون السلوكى:

ويحتوى هذا المكون لثقافة الجودة على مجموعة السلوكيات والعادات والممارسات والخبرات والمهارات التى تنطوى عليها تلك الثقافة، والتى ستقوم القيادات باكتسابها واستخدامها وتطبيقها فى العمل.

ولعل هذا المكون من أبرز المكونات تأثيراً على المنظمة (بما تشتمل عليه من رؤساء ومرؤوسين) وتأثراً بها، ذلك أنه يلعب الدور الرئيس فى خلق مناخ أو بيئة العمل والتى تؤدى إلى تطوير الأداء وزيادة جودة الخدمة ، كما يرتبط أيضا بمفهوم الدور خاصة لدى فئة الإدارة العليا ونتاج هذا الدور خاصة على سلوكيات العاملين.

٣) المكون المادى:

يحتوى هذا المكون من ثقافة الجودة على مجموعة الوسائل والأدوات والإجراءات التى تستخدم فى مجال العمل تدعيماً لهذه الثقافة وذلك على سبيل المثال (تهيئة وإعداد بيئة العمل، تنظيم العمل، أساليب تحسين بيئة العمل، توافر الموارد المادية والبشرية .. إلخ)، ذلك أنه إذا لم تتوفر هذه الإمكانيات وتستغل الاستغلال الأمثل، فإنه لن تستطيع المؤسسات التربوية الإسراع فى تطبيق آليات إدارة الجودة الشاملة.

ج) أهداف ثقافة الجودة الشاملة:

تعد الغاية لثقافة الجودة الشاملة العمل دائماً على " تحسين الأداء لكافة عناصر المنظمة ورفع قدرتها التنافسية، وزيادة كفاءتها فى التعامل مع المتغيرات ومن أجل تحقيق هذه الغاية فلابد من التركيز والبحث عما يرضى العملاء والتطوير والتحسين فى كافة عناصر العمل ".، وقد عرض مشروع مدارس الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية لهذه الأهداف على النحو التالى:

١- **تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاونى بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمنشأة التربوية.**

٢- **ترسيخ مفاهيم إدارة الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية تحت شعارها الدائم " أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفى كل مرة".**

٣- **تحقيق نقله نوعية فى عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.**

٤- **الاهتمام بمستوى الأداء للمديرين والمعلمين والموظفين فى المدارس من خلال المتابعة الفعالة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمى (المدخلات – العمليات – المخرجات).**

٥- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافى الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة فى العاملين وفى مستوى الجودة التى حققتها المدارس والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً فى موقعها الحقيقى.

٦- التواصل التربوى مع الجهات الحكومية الأهلية التى تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التى تعنى بنظم إدارة الجودة لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوى والتعليمى.

٧- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية فى الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها فى المدارس التى تطبق معايير إدارة الجودة مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافى السلبيات.

٨- التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته، واجب دينى ووطنى، وأنه من سمات العصر الذى نعيشه وهو مطلب وظيفى يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية التربوية.

د) أهمية ثقافة الجودة الشاملة:

تعد ثقافة الجودة الشاملة هى إحدى صور الثقافة الإدارية والتى تهتم بتطوير العمل التربوى وتحسين جودة مخرجاته وعملياته من خلال التعاون الوثيق بين جميع العاملين لتحقيق رضاء المستفيد ومن هنا فهى تأتى على رأس محددات الأداء الإدارى بالمنظمات، وخاصة تجاه قضية تطوير جودة ما تقدمه من خدمات.

ونظراً لأهمية ثقافة الجودة فى الحياة العملية فقد أصبحت المنظمات الصناعية والخدمية خاصة التربوية مطالبة بالاهتمام بتلك الثقافة، حيث تأكدت هذه المنظمات أن ما يصمم من خطط، وما ينفذ من برامج ومشاريع سيكون مآلها الفشل وذلك إذا لم تبدأ

بنشر وترسيخ ثقافة الجودة بين العاملين فيها، كما أنها لن تستطع أن تقــدم خــدماتها بالشكل الذى يقبله المستفيدون فى ضوء المنافسة الشديدة.

ويؤكد دان *Dan* وباول *Paul* أن المنتجات والخدمات التى تتصف بـــالجودة لا تخرج أو تقدم إلا من منظمات تشيع فيها ثقافة الجودة، والتى تنعكس بأثر إيجابى على سلوك كل عضو فى المنظمة، وتظهر فى العديد من المواقف الصعبة على طول الخط.

وتبعاً لهذا المنظور. فإن ثقافة إدارة الجودة الشاملة تعد ثقافة طويلة الأجل، تدوم فى المنظمات التربوية وغير التربوية إذا ما اقتنع بها الأفراد، وهى طريق قــوى فــى التأثير على السلوك المرغوب من خلال اتباعها استراتيجية وقائية مفادها " افعل الشــئ صحيحاً من أول مرة.

ويؤكد جون وود *John A. Wood* أن ثقافة الجودة الشاملة هامــة وضــرورية لنجاح المنظمات وتبدو أهميتها فى كونه:

١- تحدد ثقافة الجودة الشاملة ما هو مهم للمنظمة والمستفيدين.
٢- ثقافة الجودة تعترف بانّ العملاء هم مصدر القوة الدافعة وراء كل فرد عامل.
٣- تؤدى ثقافة الجودة الشاملة إلى نجاح المديرين مــن خــلال زيــادة فهمهــم ومعرفتهم بالأشياء الضرورية فى العمل وإدخال السعادة والبهجة فى نفــوس العملاء.
٤- ثقافة الجودة تركز على التحسين المستمر لا (الوقتى) فى كافة العمليات.
٥- ثقافة الجودة تؤدى إلى زيادة الأرباح للمنظمات.
٦- ثقافة الجودة تساهم فى تحسين بيئة العمل وخاصة علاقات العمل.
٧- ثقافة الجودة تساعد فى تحقيق رضاء العاملين.
٨- ثقافة الجودة تدعم ممارسات إدارة الجودة الشاملة داخل المنشآت.

ويشير نيفل *Nville* إلى أن ثقافة الجودة الشاملة تبدو أهميتها فى نقطتين أساسيتين هما:

- ❀ أن ثقافة الجودة تراقب عن كثب الحاجات المتغيرة والمتعددة للمستفيد وتعمل دائمـــاً على الوفاء بها.
- ❀ أن ثقافة الجودة تشجع على التجهيز الدائم والدقيق للبيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرار الصحيح بشأن العمل.

وهنا يمكن القول بأن جودة ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التربوية تعتبر فى حد ذاتها العامل الرئيس أو العنصر الفعال فى الربط بـــين كـــل الوحـــدات الأقســـام التعليمية، وذلك باعتبارها أحد أدوات الاتصال الفعالة فى داخل المؤسســـات التعليميـــة، ويعنى ذلك أيضا معرفة كافة العاملين بأسلوب الجودة وبمسئولياتهم المحددة فى العمـــل ودرايتهم الكاملة بتحقيق منهجية العمل، والنظر إلى المشكلات وتقديم الحلول والبـــدائل بشأنها من خلال وجهات نظر مختلفة ثم الأخذ بالبديل الأمثـــل فـــى ضـــوء الإمكانـــات المتاحة.

حقيقة إن ثقافة الجودة الشالة لها أهمية واضحة فى العمل التربوى عامة وقيادات هذا العمل خاصة. ولا سيَّما إذا نظرنا إلى هذه الثقافة باعتبارها " منهج يرتكـــز علـــى إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التربوية تجعـــل رجـــال الإدارة التعليميـــة والمعلمين والعاملين والتلاميذ متحمسين لكل ما هو جيد من خـــلال تحريـــك مـــواهبهم وقدراتهم، وتشجيع فرق العمل والمشاركة فى اتخاذ القرار وتحسين العمليات بما يضفى تغيراً واضحاً نحو الأفضل لدى خريجى هذه المؤسسات"، وبما يساعد على تحسين بيئة العمل التربوية وجعلها اكثر تنظيماً لكى تكون صالحة لتكوين ثقافة الجودة.

هـ) خصائص ثقافة الجودة:

يؤكد داى هال *Dai Hall* أن لثقافة الجودة مجموعة من الخصائص يطلق عليها مصطلح " الطاقة الكامنة " ومن أبرز هذه الخصائص:

١- أنها أقرب ما تكون للمستفيد عن كونها تعتمد على العلاقـــات التقليديـــة أو الوراثية أو الإدارية بين الناس.

٢- أنها يجب أن تكون على وعى دائم بالمنافسة.

٣- أنها يجب أن تحرر نفسها من قيود الأنظمة والقواعد.

٤- كما أنها تتسم بإزالة الثقافة غير الملائمة لكى لا يوصف الأفراد بالسلبية فى التعامل مع الأحداث.

٥- تحسين الجودة هى الشاغل لكل أعضاء المنظمة.

٦- كما أنها تهتم بإطلاق التحسين الإبداعى والقدرة على حل المشكلات من خلال فريق العمل.

كما يشير المركز الدانمركى لتحسين الجودة فى القطاع الصحى إلى أن من أبرز خصائص ثقافة الجودة الشاملة:

١- المرونة التنظيمية عند تطبيق المعرفة الجديدة بما يؤدى إلى تحسين الجودة.

٢- وجود وعى مشترك بين المديرين والمستخدمين بالمعرفة الجديدة (ثقافة الجودة الشاملة).

٣- يجب أن يكون الحوار المفتوح هو طريق الإدارة للوصول إلى أهداف المنشأة.

٤- المسئولية الجماعية عن ثقافة الجودة فهى ليست مسئولية المدير فقط ولا الإدارة فقط ولا العاملين فقط.

٥- ثقافة الجودة لكى تطور لابد من اقتناع القيادات بها وذلك لإنجاز متطلبات تطبيقها من خلال استخدام الطرق والأدوات والإجراءات الملائمة.

ولكى نكون أكثر شمولية فى عرض خصائص تلك الثقافة فإن أبرز ما تتسم به ثقافة من خصائص يبدو واضحاً فى كونها:

١- تعمل وفقاً لمعطيات *T.Q.M.* وتضع أسسها وأساليبها فى التطبيق حتى تتحقق الجودة بمعنى إرضاء العميل على الوجه الأكمل سواء فى ذلك ما يؤدى إلى

العميل الخارجى أو العملاء الداخليين الذين يقومون على خدمة بعضهم البعض داخل المنظمة أثناء تأدية وظائفهم المختلفة.

٢- تعمل على تنمية العمل الجماعى وعمل الفريق *Team work*، وتنظيم الأعمال من خلال مجموعات من الفرق المتشابكة والمتفاعلة *Net Worked*.

٣- تستثمر الطاقة الذهنية والإبداعية للعاملين وتوظف تلك القوة الذهنية فى الدراسة والتحليل والبحث عن الحلول للمشاكل، وتطوير الخدمات والأساليب، وتعتمد المشاركة الحقيقية كأساس للعمل.

٤- تقبل التغيير وتتعامل مع المتغيرات على أنها من طبائع الأمور، ولا تنظر إلى التغيير على أنه استثناء.

٥- تدرك أهمية المناخ المحيط وضرورة الانفتاح عليه والتعامل معه.

٦- تستوعب التكنولوجيا الجديدة المتجددة، وتستخدم ما يناسبها *Appropriate Technology* وتوظفها بكفاءة لتحقيق مزيد من التفوق والتمييز.

٧- تستوعب تكنولوجيا المعلومات، وتوظفها إلى الحد الأقصى للحصول على المزايا والفرص الهائلة التى تتيحها تطبيقاتها المختلفة وتعمل على إدماج هذه التكنولوجيا فى النسيج الأساسى للمنظمة وإعادة تصميم كل شئ وفقاً لمعطياتهم.

٨- تدرك أهمية الحشد المتكامل للطاقات والإمكانيات وما يحققه من طاقة إنتاجية تتفوق على الآخرين، وتزيد من مجرد المجموع الحسابى لطاقات العناصر الإنتاجية المختلفة، وهى بذلك تؤمن بأهمية تفعيل تلك الطاقات بإتاحة فرص التفاؤل بينها وصولاً لمستويات أعلى من القدرة التنافسية.

٩- تستثمر الوقت *Time* باعتباره من أهم الموارد المتاحة، وتعمل على إدارة الوقت *Time Management* لتنظيم الاستفادة منه وتنجح فى توظيفه لتحقيق مبدأ العمل فى أى وقت وفى كل وقت.

و) مقومات ثقافة الجودة الشاملة:

وتبدو أهم المقومات التى تقوم عليها ثقافة الجودة الشاملة ممثلة فى:

١- جودة المعلومات وهذه المعلومات ينبغى استخدامها من أجل التحسين وليس من أجل الحكم أو الرقابة على الأشخاص.

٢- تشكيل مجلس للجودة.

٣- المكافأة للنتائج المحققة.

٤- التعاون وليس التنافس فقط هو أساس العمل.

٥- شعور القوى الوظيفية بالأمان فى وظائفها.

٦- العدالة فى دفع المرتبات والأجور.

٧- ينبغى أن يكون للقوى الوظيفية نصيب فى ملكية المنظمة.

٨- شيوع مناخ من الوضوح والعدالة.

ويمكن تناول هذه العناصر بالشرح والتحليل على النحو التالى:

١) جودة المعلومات:

تعتمد ثقافة الجودة بشكل أساسى على توافر المعلومات " وحسن توظيفها والاستفادة منها بشكل فعال ". وليس المقصود بجودة المعلومات هنا هو عملية نقل المعلومة أو الفكرة أو البيان من فرد لآخر بقصد تحقيق الهدف من هذا النقل، ولكنها عملية أوسع أو أشمل بكثير حيث تعنى عملية " إنتاج ونقل الأفكار والآراء والنظريات والحقائق والأنظمة والإحصاءات والأنشطة الثقافية والفنية وغيرها من المعلومات والبيانات المتعلقة بالنظم التعليمية وبالعملية التى تسهم فى تحسين التربية".

والفكرة الأساسية هنا أن العملية التربوية بكامل أجزائهـا أو مكوناتهـا تعتمـد اعتماداً كلياً على المعلومات بتصنيفاتها المختلفة سواء ما يحتاجه منها متخذو القرارات الخاصة بسياسات وشروط القبول أو تلك التى تستخدم فى تطـوير وتحـديث البـرامج التعليمية والأفراد والمشاركين فى العملية التعليمية من مختلف الفئات والتخصصات.

٢) تشكيل مجلس للجودة:

ويقصد بهذا المجلس عدم تجميع السلطة فى يد شخص بذاته وإنما يجب أن توزع السلطات على مجموعة أفراد مؤهلين لأداء مسئوليات محـددة تتناسـب مـع عملهـم وخبراتهم. وأن يشكل هؤلاء الأفراد مجلساً يقوده الرئيس المباشر أو الأعلى للمؤسسـة التربوية وأن يتم التفاوض فى المسائل ذات الأهمية على مستوى هذا المجلس بعلمهم، وتؤخذ آراؤهم فى كيفية الحل أو التغلب على المعوقات وللرئيس الأعلى سلطة أو حـق تصحيح الآراء التى تعرض أو إقرارها، وأن يفوض ما يراه مناسـباً فـى حـل هـذه المشكلات أو المعوقات، أما عن مهام ومسئوليات هذا المجلس فتبدو متمثلة فى:

- **تنمية وتوجيه عمليات إدارة الجودة الشاملة.**
- **توجيه أنشطة الفرق القيادية للجودة.**
- **وضع نظام لتحفيز الأفراد لضمان نجاح إدارة الجودة الشاملة.**
- **الموافقة على مقترحات مشروعات الجودة التى يقدمها فرق تحسين الجودة.**
- **متابعة النتائج التى تحققت فى إطار عمليات إدارة الجودة الشاملة.**
- **قيادة عمليات تخطيط الجودة.**
- **توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها.**
- **العمل على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية مناسبة فى مجال إدارة الجودة الشاملة.**
- **التأكد من اشتراك الإدارة العليا فى أنشطة إدارة الجودة الشاملة بما فـى ذلـك الاشتراك فى البرامج التدريبية للجودة.**
- **وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة.**

٣) المكافأة للنتائج المحققة:

يتوقف نجاح المنظمة واستمرارها وقدرتها على النمو والتقدم بقدر كفاءتها فـــى تحقيق نتائجها، ومن البديهى أن تحقيق النتائج يســتتبعه الحصــول علــى المكافــآت للموظفين نظير إنجاز هذه النتائج، وذلك بهدف حثهم على التفانى فى العمل، وقد تأخــذ المكافآت عدة أشكال تتمثل فى منح شهادات تقدير، ترقيــات، زيــادات ماليــة، إعــلان الشخص المكافئ، أو الأشخاص الذين حققوا نتائج متميزة، ويشير جيم هيريرا *Jaime Herrera* إلى أنه يمكن التعبير عن نظام المكافآت بأحد ثلاث طرق وهى:

- **الترقية من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة: حيث تعتبر الترقيــة أحــد أهــم الحوافز فى المنظمة ويجب على المنظمة ترقية الأفراد الذين يقدمون مشاركة مميزة فى تطبيق سياسة الجودة.**
- **الاحتفال بالجودة: أى الاحتفال بالأحداث التى تجسد ثقافة الجودة الشاملة مثــال ذلك اجتماع لعدة دقائق يعلن من خلاله المــدير عــن تقــدير الزبــائن لعمــل المنظمة، فمن المهم إرسال رسالة واضحة للموظفين والتعرف بمساهمتهم.**
- **استشارة الموظف: فلدى الموظفين ما يقولونه فيما يتعلــق بنظــام المكافــآت والمكونات لهذا النظام ويمكن لملاحظتهم أن تحسن تصميم النظام.**

٤) التعاون وليس التنافس فقط هو أساس العمل:

تعد من ابرز الوسائل والأساليب لتحقيق التحســين المســتمر فــى طريقــة أداء العمليات هو التركيز على التعاون والعمل الجماعى والبعد عن السلبية واللامبالاة " ففى مرحلة التعليم الجامعى اليابانى – على سبيل المثال – يتم اعتناق المبــدأ القائــل بــأن المسمار الذى يرفع رأسه يجب أن يتم دقة لأسفل، فــالتعليم اليابــانى لا يشــجع علــى المنافسة فقط وإنما يركز على التعاون وفرق العمل لأن هــذا يتــيح الفرصــة لإظهــار المواهب والطاقات الابتكارية، إضافة إلى اكتساب المهارات السلوكية اللازمة مع الغيــر وإتاحة الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات "، ولكن ماذا لو تم تغليب عنصر التنــافس على التعاون؟ يؤكد فريد زين الدين أنه إذا ما حاولت الإدارة أن توجد نوعاً من التنافس

والتصارع بين العاملين سواء فى الترقية أو العلاوات أو المناصب فإنه سوف يتولد عنه عداوة وحقد ويسود المنظمة الخوف والانغلاق.

ولكن من الغريب أن يكون التنافس فى بعض الحالات فرصة لزيادة التعاون وليس التباعد فيؤكد أحمد إسماعيل حجى أن السياسة التعليمية الموجهة عن طريق سوق العمل قد أدت إلى منافسة المؤسسات التعليمية فرادى بدلاً من تعاونها، وقد أدى هذا بالتبعية إلى تعاون المعلمين معاً، وتعاونهم مع غيرهم فى مدارسهم، وبقيام قادة المدارس بقيادة العمل التعاونى فى مدارسهم، مما نتج عنه اهتمام بالتشاركية فى العمل والأداء.، وخلاصة القول أن التعاون والتنافس الشريف هو خير أساس لتحقيق أهداف العمل فى ضوء إدارة الجودة الشاملة.

٥) الشعور بالأمان للقوى الوظيفية فى وظائفها:

يؤكد ديمنج *Deming* على ضرورة منع الخوف وخلق الثقة فى نفوس العاملين، بحيث يجب أن يشعروا بالأمان حتى يمكن تقديم أفكار جديدة، وأن استمرار العاملين بعمل الأشياء بالطريقة الخاطئة أو عدم عملها راجع إلى الخوف أو عدم عملها راجع إلى الخوف أو انتفاء تساؤلاتهم، وسوف يمتنع العاملون عن الإشارة للمشاكل فى الإنتاج أو تقييم المقترحات للتحسين إذا ما شعروا بالخوف من فقدان زياداتهم وترقيتهم، ولذلك فإن على الإدارة بذل الجهد نحو تحسين الثقة لدى المواطنين.

ويقتضى ذلك ضرورة إعطاء الموظفين السلطة اللازمة لأداء العمل دون تدخل فى كل كبيرة وصغيرة من قبل الإدارة وضرورة الابتعاد عن سياسة التخويف التى قد تتبعها بعض المؤسسات ظناً منها بأنها الأسلوب الأمثل لدفع الأفراد للعمل وتحقيق النتائج.

ونؤكد أن أى فرد فى المؤسسة أيا كان موقعه يحتاج إلى رفع روحه المعنوية وهذا يستتبعه بالقطع الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بحيث يعمل الجميع فى جو يشعرون

فيه بأنهم أسرة واحدة. وهذا يعنى عدم توجيه العاملين إذا ما أخطئوا ولكن يجب أن ينأى هذا التوجيه عن تخويفهم وبحيث يقوم على:

- **توضيح أهداف العمل، ومساعدة المرؤوسين على فهم هذه الأهداف والسياسات.**
- **فهم المرؤوسين لواجباتهم ومهامهم ومسؤولياتهم والسلطات المفوضة لهم من قبل رؤسائهم.**
- **تنمية الاتجاه نحو العمل كفريق *Team work* وتدريبهم على الاستفادة من الآخرين.**
- **تنمية روح القيادة والتبعية فى نفوس العاملين.**

٦) العدالة فى دفع المرتبات والأجور:

يؤكد جيم هيريرا *Jaime Herrera* أنه فى فلسفة الجودة الشاملة ينظر بطريقة مختلفة إلى نظام المرتبات والحوافز، فمثل هذا النظام يجب أن يعكس التغيير الحادث فى عقلية الإدارة، ولذلك يجب أن تتوافر فى نظام المرتبات بعض الخصائص من أبرزها وجود رواتب منصفة بحيث يشعر الموظفون، – بغض النظر عن حجم المؤسسة – ، بأنّ رواتبهم منصفة ، كذلك معرفة نتائج الدراسات التى تنفذها المؤسسة لدراسة مقارنة الرواتب داخلياً وخارجياً.

وهذا يعنى أن تحقيق العدالة أو الإنصاف فى المكافآت والرواتب لن يتحقق إلا من خلال التركيز على جميع الأمور المتعلقة بأداء الفرد العامل، ومن جانب آخر فإن عدم تحقيق العدالة تعنى أن نظام المكافآت والرواتب لا يدعم مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة.

٧) ينبغى أن يكون للقوى الوظيفية نصيباً فى ملكية المنظمة:

ويقصد بذلك أنه إذا كان من غير الممكن لمعظم الأفراد أن تكـون لهـم ملكيـة تجارية فى المنظمة التى يعملون فيها، فإنه يمكن على الأقل أن يتمتعوا بالملكية النفسية فى العمل والمقصود بالملكية النفسية فى العمل هو أن يشعر كل عامل بالمتعة فى عمله، ولكن كيف يشعر كل عامل بالمتعة فى عمله؟ وذلك عندما يتم إشراكهم فـى التخطـيط الاستراتيجى لمنظماتهم، وفى حل المشكلات التى تواجه تلك المنظمات، والإدلاء بالآراء فى القضايا المختلفة، بالإضافة إلى تفويض السلطات والتى تتيح للأفراد إدارة المنظمات فى وجود قياداتها.

فإذا لم يكن بوسع قائد المنشأة منح موظفيه نصيباً من أسهمها فإن أفضل شئ هو أن يمنحهم شعوراً بالتملك، ومن أبرز الطرق شعوراً بالتملك هى:

- إحاطة الموظفين علماً برسالة المنظمة وهدفها وقيمهـا والجهـات التـى تنافسها.
- تعريف وتوضيح أهمية الدور الذى يؤدونه فى المؤسسة، وكيـف تسـهم جهودهم فى تحقيق الأهداف العامة لها.
- إعطاء كل فرد من الموظفين بطاقات عمل حتى إن لـم يكونـوا يتعـاملون مباشرة مع العملاء.
- تشجيع الموظفين على المساهمة بآرائهم، ولو أمكن منحهم فرصة لتحويل الأفكار إلى واقع ملموس.

٨) شيوع مناخ من الوضوح والعدالة:

من المعلوم لقائد المنشأة أن حصوله على رضا موظفيه غاية لا تدرك، لأن العامل بطبعة ليس آلة يقوم بكل جهد بمفرده بل هو يحتاج دائماً إلى العدالة والوضـوح فـى العمل وسوف نورد عدة أمثلة توضح مدى الحاجة الماسة إلـى شـيوع العدالـة فـى مؤسساتنا التربوى فكما نعلم أن القائد البارع الذكى هو الذى يعرف كيف يكسـب مـن حوله من الموظفين على اختلاف أمزجتهم وطباعهم. فهنـاك موظـف طيـب لا يجـب استغلاله لطيبته وهدوئه فقد يتحول هذا الطيب إلى بركان لأن الطيب المسالم قد لا يكون

ساذجاً بل يمنعه حياؤه من العراك مع زملائه والتعدى على رؤسـائه، كمـا أن هنـاك (الموظف الاتكالى) الذى لا تنفع معه ابتسامة ولن يفيد معه الضحك بل الجرأة والتحدث معه بأسلوب مقنع هو المفيد، وغيرها من الأمثلة التى تدل دلالة قاطعة علـى جـدوى وضرورة توفير مناخ العدالة التامة داخل المؤسسات التربويـة لضـمان عمـل فاعـل للعاملين بها.

ثانيا: نحو بناء ثقافة الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية:

ويمكن تناول عملية بناء ثقافة الجودة من خلال التركيز على ثلاثة عناصر:

أ) المبادئ الأساسية التى يقوم عليها بناء وخلق ثقافة الجودة الشاملة وهى:

- **يحتاج كل فرد فى المنشأة إلى شعور واضح واتجـاه قـوى تجـاه هـذه الثقافة.**
- **يحتاج كل فرد أن يشعر بالمغزى والتفرد لهذه الثقافة.**
- **يجب عن كل فرد أن يتوقع الأحسن والأفضل من هذه الثقافـة، حيـث إن الجودة داخل المنشأة حياة غنية وثرية. وبذلك ينمو لدى الأفـراد العقـل المرن ويموت العقل الجامد المنغلق.**
- **القائد القوى الإرادة يدفع بهذه الثقافة داخل المنشأة إذا ما اقتنع بها وهذا النوع من القادة يمكنه توضيح الهدف والمغزى لهذه الثقافة.**
- **القائد القوى الإرادة يركز دائماً على تحديد نقاط القـوى والضـعف فـى المنظمة.**
- **القائد القوى الإرادة يتعهد إلى الأفراد بجودة الخدمة والإبداع فـى العمـل ومثل هذا التعهد يحفز كل فرد فى المنظمة.**
- **القائد القوى الإرادة المرن يتوقع النزاهة والعمل الجاد من جانب العاملين ويؤكد أن أى قصور من جانبهم سوف يتم تعويضـه بـالأداء الإيجـابى الحسن بالإضافة إلى القرارات الموضوعية.**

ب) المتطلبات الأساسية لخلق ثقافة الجودة الشاملة هى:

- ❀ **المعرفة الصحيحة بالمستفيدين.**
- ❀ **المعرفة الصحيحة بالمنافسين.**
- ❀ **المعرفة الصحيحة بتكلفة إنشاء وخلق تلك الثقافة.**
- ❀ **قياس الأداء من خلال رضاء المستفيد.**
- ❀ **ضرورة التأكد من أن كل العاملين يعملون بفلسفة وأهداف الجودة.**
- ❀ **التزام الإدارة (القيادة) بالتحسين المستمر فى الجودة.**
- ❀ **الاهتمام بالأسلوب الوقائى فى العمل.**
- ❀ **التخطيط السليم قبل البدء فى العمل.**

ج) مراحل بناء وخلق ثقافة الجودة الشاملة: تمر عملية بناء ثقافة الجودة الشاملة بعدة مراحل هى:

المرحلة الأولى: خلق الاستعداد نحو ثقافة الجودة الشاملة:

ويتم خلق الاستعداد لثقافة الجودة الشاملة بإذكاء الشعور لدى العاملين بعدم الرضا عن الوضع الحالى للمنظمة وتحفيزهم على تجربة النظم الجديدة والأساليب الجديدة فى العمل، ويمكن تحديد الطرق والأساليب التى تساعد فى خلق الشعور بعدم الرضا فى :

١- يتم وضع المنشأة تحت الضغوط الداخلية والخارجية، بينما تتلخص الضغوط الداخلية فى ضعف الجودة للمنتجات (الخريجين)، وزيادة تكاليف العمل، وزيادة معدل دوران الموظف، بالإضافة إلى معدلات الغياب العالية.

٢- الكشف عن الانحراف بين ما هو مخطط وما هو محقق ويتم ذلك عن طريق مقارنة الأهداف والمعايير المتوقعة والمخططة للمنشأة والبيانات المجمعة من أنشطة المنشأة تلك الاختلافات التى تحفز العاملين على تصحيح المسار عن طريق التفكير فى طرق جديدة أو تحسين ما هو قائم بالفعل.

٣- توصيل توقعات إيجابية للتغير للمجموعات المستهدفة عن طريق تعريفهم بالنتائج المتوقعة للتغيير.

ولكن قد تؤتى هذه الخطوات فى بعض الأحيان ثمارها ونجد محاولات مقاومة من البعض لهذا التغيير وقد يكون السبب الخوف الشديد من عـدم القـدرة علـى الوفـاء بمتطلبات هذا التغيير، أو الخوف من فقدهم لوظائفهم أو لفقدهم لأهميـتهم فـى مجـال العمل. ويمكن التغلب على هذه العقبات من خلال اتباع مجموعة الطرق التالية:

١. التعاطف والمساندة: فيجب التعرف على أسلوب تفكير المعارضين للتغيير وذلك بإظهار الاهتمام بأفكارهم والإنصات الجيد لأفكارهم مما يكون له عظيم الأثـر فى الإقلال من مقاومتهم ويساهم فى زيادة تقبلهم للمناقشة والأفكار الجديدة.

٢. الاتصال الفعال: من أسباب المقاومة المعلومات الخاطئة والشائعات عن نتـائج التغيير. لذلك يجب تنويع طرق وأساليب الاتصالات التى يتم من خلالها تقـديم معلومات حقيقية وواقعية عن التغيير والنتائج المتوقعة له، والاتصال الفعـال يركز أيضا على الفائدة الشخصية من التغير.

٣. المشاركة: وتعتبر المشاركة من أكثر الطرق فعالية فى التغلب على المقاومـة عن طريق إشراك الأفراد فى التخطيط وتطبيق التغيير مما يكـون لـه عـدة إيجابيات منها إعطاء أفكار جديدة خلاقة واكتشاف المشكلات المتوقعة أثنـاء التنفيذ، وأخيراً الالتزام التام بما يثبت صحته.

ويشير مايك كالهان *Mike Callahan* إلى أنه لكى يتم التغلب على صـعوبات نشر ثقافة الجودة الشاملة لابد من عدم التعنت والابتعاد عن استعمال القسوة فى تطبيق الأسلوب الجديد، بل يجب أن يضطلع العاملين على ما نحن بصدد فعله والتأكيد على أن المنظمة تحتاج إلى جهودهم والتى بدونها لن ينجح تحقيق الأسلوب الجديد.

ولكن الأمر فى ظل التحديات التى تحدق بمنظماتنا التربوية لا يقتصر على مجـرد التغلب على هذه المقاومة فقط بل الأكثر هو تحويل هذه المقاومة إلى حمـاس منقطـع النظير لهذه الثقافة. ويتطلب هذا توفير مناخ لثقافة الجودة الشاملة داخـل المؤسسـة ويكون ذلك من خلال:

- **تدعيم وتعزيز سلطات العاملين فى عملهم بحيث يشعرون بملكيـة العمليـة *Process ownership* ويمارسونه. وهذا يعنى ضرورة شعور الموظفين بملكيتهم للمنظمة وممارسة ذلك عملياً من خلال تفويض السلطات، اتصالات مفتوحة.**

- **توفير جو من الاتصالات المفتوحة *Open Communications* بين جميع العاملين وفى جميع المستويات وفى جميع الوظائف بدلاً من الاتصالات التـى تعتمد على السرية والشكليات والشائعات.**

المرحلة الثانية: التعليم والتدريب المستمر:

يعد التعليم والتدريب مرحلة ضرورية لتثبيت دعائم فهم واضح لثقافـة الجـودة الشاملة داخل المؤسسات التربوية، حيث إنه لا يمكـن لهـذه الثقافـة أن يكتـب لهـا الاستمرارية وتحقيق أهدافها المنشودة بـدون وجـود نظـام تـدريبى مسـاند لهـذه الاستمرارية، لذلك يجب وضع أسس هذا النظام بحيث لا يعتمد على الحمـاس الأولـى الذى يفتر وينتهى بمجرد زوال المؤثر.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التدريب على إدارة الجودة الشاملة يعـد أمراً فى غاية الأهمية، فقبل التفكير باستحداث إدارات للجودة فى المؤسسات التعليميـة يجب الإعداد لتدريب كوادرها الإدارية المتخصصة، ويجب أن يكون الهدف الرئيس مـن التدريب على إدارة الجودة الشاملة هو إعطاء فكرة عامة عنها، والتعرف على المفاهيم الأساسية لها من خلال العمل اليومى بالتدريج والتدريب المستمر.

وبناء على ما سبق سوف ينقسم التدريب على ثقافة الجودة الشاملة إلى قسمين:

الأول: تدريب القيادات. الثانى: تدريب العاملين.

ولعل البدء بتدريب القيادات يرجع لعدة أسباب منها:

- ❀ لضمان فهم ووعى القيادات بالثقافة الجديدة وأبرز متطلباتها وجدوى تطبيقها.
- ❀ لضمان التزام القيادات بالثقافة الجديدة.
- ❀ لضمان إلزام العاملين فى العمل بأهمية تطبيق ثقافة الجودة الشاملة.
- ❀ لضمان المؤازرة من جانب القيادات للعاملين عند وقوع بعض المشكلات المتعلقة بالتطبيق.
- ❀ للتأكد من توافر الإمكانات المادية والبشرية، خاصة فى بداية مرحلة نشر ثقافة الجودة الشاملة.
- ❀ إعطاء انطباع عام للعاملين عن أن اهتمام القيادات ينصب حول وضع تصور مستقر للثقافة الجديدة، وأنها محور اهتمامهم الحقيقى.

وأيا كان التدريب للرؤساء أو المرؤوسين فيجب أن يكون الهدف الأساسى من التدريب هو نشر وتفعيل ثقافة الجودة الشاملة بين أفراد المؤسسات التربوية، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس أهدافاً عديدة منها:

١- التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة ومبادئها وأبرز خصائصها.

٢- تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامات إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إدارى حديث.

٣- اكتساب وتنمية مهارات حول إدارة الجودة الشاملة.

٤- رفع الكفاية الإنتاجية للعاملين (رؤساء ومرؤوسين).

٥- تطوير العمل الإدارى.

٦- الارتفاع والارتقاء بمستوى الإدارة.

٧- تحفيز جميع العاملين على المساهمة فى عمليات التطوير ورفع جودة الأداء.

٨- تعميق الشعور بأهمية تطوير النظام التعليمى.

٩- علاج جوانب القصور الإدارى فى العمل.

١٠- حفز العاملين على تبنى ممارسات تعليمية ذات فعالية أكبر.

١١- تكوين ثقافة تنظيمية تشجع على رفع كفاءة الأداء والتحسين المستمر.

ولإمكانية تحقيق هذه الأهداف فلابد أن يشتمل البرنامج التدريبى على:

❀ مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأبرز مبادئها وخصائصها.

❀ مفهوم ثقافة الجودة الشاملة وأبرز قيمها وعناصرها.

❀ أهداف إدارة الجودة الشاملة، وأهمية تطبيقها فى مجال العمل التربوى.

❀ بناء فرق العمل وإعداد كوادر قادرة على تنفيذ سياسة الجودة.

❀ مراحل تطبيق معايير إدارة الجودة.

❀ العقبات التى قد تعترض التطبيق ومحاولة حلها.

ولضمان تحقيق النظام التدريبى لأهدافه، فلابدَّ من تنويع النشاطات التدريبية أو الأساليب والطرق المستخدمة فى التدريب والتى من أبرزها:

١- الحلقات النقاشية: والتى تركز على عرض إدارة الجودة الشاملة كتقنية إدارية حديثة، ومناقشة إمكانية تطبيقها.

٢- الحلقات التطبيقية: وتركز على تدريب المشاركين على تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، والتغلب على مشاكل التطبيق.

٣- الندوات: وتركز على عرض قضايا ومشكلات حيوية تتعلق بالجودة سواء على المستوى العالمى أو الإقليمى أو المحلى. ومناقشة كيفية التعامل معها والوصول إلى توصيات بخصوصها من خلال مناقشات المشاركين فيها.

٤- محاضرات: ويحاضر فيها خبراء الجودة لينقلوا آخر التطورات التى تحدث فى العالم فى مجالات إدارة الجودة الشاملة وتطوير أساليب العمل.

ولعله عند تنفيذ الأنشطة التدريبية يجب توفير أحدث التقنيات من وسائل ومعينات تدريبية ووسائط متعددة، بالإضافة إلى توفير كل السبل لتطبيــق الأســاليب التدريبيــة الحديثة.

وبعد انتهاء فترة التدريب تأتى المتابعة والتقييم لما تم تنفيذه فى التدريب وخاصة الأنشطة التدريبية بغرض التأكد من تحقيق هذه الأنشطة للهدف منها، وانعكاس ذلك فى شكل إيجابى على الأداء، كما تهدف عملية المتابعة والتقييم إلى التأكد من مــدى فهــم العاملين لما تم دراسته فى التدريب.

المرحلة الثالثة: (التزام القيادات)

لا يخفى أن نجاح تطبيق برنامج ثقافة الجودة الشالة فى المؤسسات يعتمد علــى التزام الإدارة العليا بها، فما لم يكن هناك التزام فلن يكون هناك تحسين مستمر لجــودة المنشأة، ذلك أن القيادات – كما هو معلوم – هى القدوة فى العمل والتى يحذو العاملون فى المنظمة حذوها، وهى التى بيدها مقاليد الأمور وهى التى تقدم الدعم اللازم، وبدون التزام القيادة الفعلية فى المنظمة التربوية قد لا يتحقق النجاح فى نشر ثقافة الجــودة، وإن افترضنا نشرة وتطبيقه فقد لا يمكن الحفاظ عليه ذلك أنه سوف يصبح مجرد نشاط يبذل مرة واحدة وسرعان مع يدخل طى النسيان.

وهنا نشر إلى أن التزام القيادة الإدارية والإدارة العليا بالمنظمة بــدعم ومســاندة تطبيق هذا المدخل بقناعة وليس تنفيذاً للتوجيهات ضرورى لاكتساب المصداقية تجاهــه وهذا يمكنها من إعداد وتهيئة ثقافة المنظمة بكاملها لتكون متوافقة مع متطلبــات هــذا المدخل والالتزام هنا يحتاج إلى كثير من الصبر والتعاطف، وهو التزام بالنشاط والعمــل الجاد وليس بالخمول والسكون أى أنه التزام بالفعل لا بالقول فقط.

وتشير نادية عبد المنعم إلى وجود عشر التزامات للقيــادات تجــاه مــدخل إدارة الجودة الشاملة وهى:

١- البحث عن فرص التحدى للتغيير والنمو والابتكار والتطوير.

٢- التجريب وتحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء المصاحبة للتنفيذ.

٣- القدرة على التخيل والتنبؤ بالمستقبل.

٤- حث الآخرين من ذوى الرؤية المشتركة فى التعبير عن آرائهم.

٥- تشجيع التعاون وبث الثقة فى الأفراد من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

٦- تقوية الآخرين من خلال إشراكهم فى السلطة واتخاذ القرارات وزيادة حرية التصرف فى العمل.

٧- القدوة والمثل للآخرين فى العمل.

٨- القدرة على التخطيط للنجاحات الصغيرة التى تشجع على التقدم المستمر وتبنى الالتزام.

٩- الاعتراف بمساهمات الأفراد فى تحقيق النجاح لكل مشروع من المشروعات.

١٠- تقييم الإنجازات لطرق العمل بشكل منتظم.

المرحلة الرابعة: توفير الهياكل التنظيمية:

وهى تعنى وضع نظم ولوائح وقوانين تصب مجملها فى بوتقة الجودة وفى دعم السبل لتحقيقها، فمن المعلوم أن المنظمة التربوية فى وقتنا الحالى تمر أو تنتقل بين ثلاثة أحوال؛ (الأول) هو الوضع الحالى للمنظمة، (والثانى) هو مرحلة التحول نحو ثقافة الجودة، (والثالث) هو الوضع المرغوب فيه من جراء خلق تلك الثقافة، وبالتالى لابد أن يكون هناك تخطيط واضح لما سوف يتم فعله وتحديد الأنشطة أو الوسائل والأساليب والإجراءات المتبعة أثناء عملية التحول. ولاشك أنه بدون تعديل الهياكل التنظيمية والتنفيذية تصبح عملية التحول عشوائية ولا تحقق الهدف المنشود.

وتتضمن تلك الهياكل التنظيمية " الأساليب الهيكلية والتقنية والمهام والأفراد كأساليب للتغيير. فالأساليب الهيكلية تحدث التغيير من خلال التوجيهات الرسمية

والإجراءات والسياسات التى تتمثل فى الخريطة التنظيمية وفـرق إعـداد الميزانيـات والقوانين واللوائح، فبينما يركز المداخل التقنية على تعديل انسياب العمل الذى يتحقـق عن طريقة إعادة تصميم العناصر المادية (المكتب ، المعدات) وطرق العمل ومعاييره. تهتم أساليب المهام بالعمل التى يؤديه الفرد مع التركيز على التغييرات فـى الدافعيـة، وتصميم الوظائف بينما يهتم مدخل الأفراد بتعـديل الاتجاهـات والدافعيـة والمهـارات السلوكية والتى تتحقق عن طريق أدوات معينة مثل: البـرامج التجديديـة (الجديـدة)، وإجراءات الاختيار، وأساليب تقويم الأداء.

وهكذا فإنه يلزم تعديل وتغيير الهياكل التنظيمية فى المنظمات التربويـة. وذلـك لضمان نجاح برامج الجودة وزيادة الفعالية التنظيمية مع الوضع فى الاعتبـار أن هـذا التعديل يمكن أن يأخذ أكثر من شكل .. ولكن مع التركيز على الهـدف المنشـود مـن التغيير.

ثالثا: نماذج نجحت فى ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة.

أ) النموذج الإسلامى لترسيخ ثقافة الجودة.

لا خلاف على أن السر وراء نجاح المسلمين الأوائل وتسيدهم للعالم من مشـرقة إلى مغربه ، يرجع إلى قوة إيمانهم وتمسكهم بعقيدتهم في كل ما كُلفوا به من عمـل ، وهذا هو المضمون الحقيقي للجودة الشاملة . وتؤكد هذا المعني دراستي سوسن الشيخ (١٩٩٥م)، (١٩٩٧م)– على الترتيب – بقولها " إن مستويات الأداء في الإسلام ثلاثـة رئيسة هي : الإتقان ، والإصلاح ، والإحسان ، وأن مفهوم الجودة الشاملة يقـع فـي مستوى الإحسان " وقولها " إن التأكيد على الإنجاز والمثابرة والإتقان ، والتحسين مـن أهم القيم التي تدعو إليها الثقافة التنظيمية الإسلامية ، وأن الشريعة الإسلامية تحـض الإنسان على أداء العمل الصالح بإتقان وإحسان في كل المستويات الإدارية وفي الحيـاة العامة " .

ولعل دلالة ما سبق أن الجودة بمفهومها الشامل والحديث ليست جديدة على ديننا الإسلامي ، بل هي أساس هذا الدين وعماده . وإذا كان المسلمون يعانون الآن من التخلف والتقهقر فإن العيب ليس في الدين ، وإنما في البعد عن الدين والانبهار بالنماذج الغربية ومحاولة تقليدها تقليداً أعمى فكانت نتائجه وبالاً علينا وكان ضررها أكثر من نفعها ؛ وإذا دققنا النظر في تعاليم الدين الإسلامي لوجدناها زاخرة بمبادئ الجودة الشاملة التي يتغنى بها البعض ويعتبرها من أحد إنجازات علوم العصر ، وفي ذلك يقول المولى عز وجل : (وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) (التوبة :١٠٥) ، (وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ) (العصر :١-٣) ، (إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً) (الكهف: ٣٠) ، (مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ) (النحل :٩٧) ، (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ) (النمل :٨٨) ، ومن الأحاديث النبوية الشريفة ذات الصلة : (نه

ERROR: invalidfont
OFFENDING COMMAND: .type42execchar

STACK:

0.0
-0.0292969
420
/qafmedial
31
-dictionary-